

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Π.Μ.Σ.: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

Διπλωματική εργασία

**Συμμετοχική εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία: μελέτη των
στάσεων εν ενεργεία νηπιαγωγών και φοιτητών προσχολικής ηλικίας**

της

Αδάμ Σουλτάνα

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Αυγητίδου Σοφία

Εξεταστές: Μπέτσας Ιωάννης, Γρηγοριάδης Αθανάσιος

Φλώρινα, Οκτώβριος 2016

Copyright ©–All rights reserved Αδάμ Σουλτάνα

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ' ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν στη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τη συγγραφέα.

(Υπογραφή)

.....

Αδάμ Σουλτάνα

©Έτος 2016 all rights reserved

Ευχαριστίες

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία αποτελεί προϊόν μελέτης στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος, «Διδακτική Μεθοδολογία και Αναλυτικά Προγράμματα», του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Η όλη διαδικασία διερεύνησης και συγγραφής, μέσα από επίμονες προσπάθειες, μου έδωσε τη δυνατότητα να ανακαλύψω νέες γνώσεις και δεξιότητες, τις οποίες δεν γνώριζα και δεν είχα αξιοποιήσει ποτέ. Παράλληλα, μέσα από τη μελέτη τόσο της διεθνούς όσο και της ελληνικής βιβλιογραφίας, κατάφερα να κατανοήσω ουσιαστικά τη φιλοσοφία της συμμετοχικής μάθησης και να πεισθώ κι εγώ η ίδια για την πολύτιμη συμβολή της στην διαδικασία της μάθησης.

Η στήριξη και η βοήθεια ορισμένων προσώπων στην ολοκλήρωση της παρούσας μελέτης ήταν καθοριστική και πολύτιμη. Έτσι, θα ήθελα στο σημείο αυτό, να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, Δρ. Αυγητίδου Σοφία, Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, η οποία υπήρξε προπομπός σε όλη τη διάρκεια της δύσκολης αλλά και δημιουργικής μου προσπάθειας και με καθοδηγούσε, παρέχοντάς μου τις γνώσεις της αλλά και όλες τις αναγκαίες πληροφορίες, ώστε να κατορθώσω να κατακτήσω τον στόχο μου. Της οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ καθώς η υποστήριξή της, τα σχόλια και οι παρατηρήσεις της πάνω στη μελέτη αλλά και η άριστη συνεργασία που αναπτύχθηκε μεταξύ μας, συνέβαλαν καθοριστικά στην επιτυχή ολοκλήρωση της διατριβής μου.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να εκφράσω επίσης στα άλλα δύο μέλη της τριμελούς επιτροπής, για τις ιδιαίτερα χρήσιμες συμβουλές τους κατά την εκπόνηση της μελέτης μου, οι οποίες λειτούργησαν ως ανατροφοδότηση για μένα και με βοήθησαν σημαντικά στην βελτίωση και ολοκλήρωση της όλης μου προσπάθειας.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω επίσης σε όλους τους εν ενεργεία Νηπιαγωγούς καθώς και στους φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, οι οποίοι διέθεσαν τον χρόνο τους, ώστε να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο, παρέχοντάς μου κατ' αυτό τον τρόπο όλα τα απαραίτητα δεδομένα για την εξαγωγή συμπερασμάτων και την ολοκλήρωση της μελέτης μου.

Τέλος, δεν μπορώ να παραλείψω, δυο ξεχωριστούς ανθρώπους για μένα, τη μητέρα μου και τον σύντροφό μου, καθώς δίχως την δική τους ψυχολογική στήριξη και ενθάρρυνση δε θα μπορούσα να συνεχίσω και να ολοκληρώσω τον στόχο μου.

«Ο κυριότερος στόχος της εκπαίδευσης δεν είναι η γνώση, αλλά η δράση». **Herbert Spencer**, Βρετανός φιλόσοφος

Πίνακας Περιεχομένων

Ευχαριστίες.....	3
Πίνακας Περιεχομένων	6
Περίληψη.....	10
Κεφάλαιο 1.....	14
Εισαγωγή.....	14
Σκοπός της έρευνας – Ερευνητικά ερωτήματα.....	15
Σημασία της έρευνας	17
Κεφάλαιο 2.....	19
Βιβλιογραφική ανασκόπηση.....	19
Εισαγωγή.....	19
Η αξία της Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης – Το Νηπιαγωγείο	20
Η έννοια της συμμετοχής.....	23
Μελέτη των διαφόρων σημασιών της συμμετοχής.....	24
Εκπαίδευση και συμμετοχικές διαδικασίες.....	26
Μοντέλα συμμετοχής.....	28
Σχέση συμμετοχής και μάθησης	30
Κεφάλαιο 3.....	31
Μεθοδολογία	31
Εισαγωγή.....	32
Ερευνητική μέθοδος	32
Ερευνητικός σχεδιασμός.....	34
Οι συμμετέχοντες.....	34
Τεχνική έρευνας	34
Ερευνητική διαδικασία	35
Ενημέρωση συμμετεχόντων.....	35
Ανάλυση Δεδομένων.....	36
Κεφάλαιο 4.....	40
Αποτελέσματα Έρευνας	40
Εισαγωγή.....	40
Α) Οι απόψεις των συμμετεχόντων για τη συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία.....	41
Α1 Είδος Συμμετοχής.....	41

Εκπαιδευτικοί.....	41
Υποψήφιοι εκπαιδευτικοί.....	43
A.2 Αναμενόμενες ενέργειες συμμετοχής παιδιών.....	45
Εκπαιδευτικοί.....	45
Υποψήφιοι Εκπαιδευτικοί.....	47
A3. Κριτήρια αξιολόγησης συμμετοχής των παιδιών.....	49
Εκπαιδευτικοί.....	49
Υποψήφιοι Εκπαιδευτικοί.....	51
B. Παράγοντες που συντελούν στην επιτυχή ή μη εφαρμογή της συμμετοχικής μάθησης.	52
B1. Προϋποθέσεις συμμετοχής.....	52
Εκπαιδευτικοί.....	53
Υποψήφιοι Εκπαιδευτικοί.....	56
B2. Κεντρικό ζήτημα σε σχέση με τη συμμετοχή των παιδιών.....	58
Εκπαιδευτικοί.....	58
Υποψήφιοι Εκπαιδευτικοί.....	60
B3. Δυσκολίες συμμετοχής/Αιτιολόγηση δυσκολιών.....	62
Εκπαιδευτικοί.....	62
Υποψήφιοι Εκπαιδευτικοί.....	66
B4. Δράση εκπαιδευτικού.....	68
Εκπαιδευτικοί.....	68
Γ. Πρακτικές συμμετοχής.....	74
Γ.1 Καλές πρακτικές συμμετοχής.....	74
Εκπαιδευτικοί.....	74
Υποψήφιοι Εκπαιδευτικοί.....	78
Γ.2 Κακές πρακτικές συμμετοχής.....	80
Εκπαιδευτικοί.....	80
Υποψήφιοι εκπαιδευτικοί.....	83
Επίλογος.....	85
Κεφάλαιο 5.....	86
Συζήτηση.....	86
Εισαγωγή.....	86
Σύνδεση των αποτελεσμάτων με την κλίμακα συμμετοχής του Hart.....	86
Σύγκριση των απόψεων των συμμετεχόντων-Γενικά Συμπεράσματα.....	91

1° Ερευνητικό Ερώτημα:	92
2° Ερευνητικό Ερώτημα:	95
3° Ερευνητικό Ερώτημα:	98
Τελικά συμπεράσματα	100
Βιβλιογραφία	102
Ξενόγλωσση	102
Ελληνόγλωσση	110
Παράρτημα.....	113
A. Το ερωτηματολόγιο	113
B. Πίνακες ανάλυσης δεδομένων	115
A1. Είδος Συμμετοχής.....	115
Εκπαιδευτικοί.....	115
Υποψήφιοι Εκπαιδευτικοί.....	116
A2. Αναμενόμενες ενέργειες συμμετοχής παιδιών.	117
Εκπαιδευτικοί.....	117
Υποψήφιοι Εκπαιδευτικοί.....	118
A3 Κριτήρια αξιολόγησης συμμετοχής των παιδιών	119
Εκπαιδευτικοί.....	119
Υποψήφιοι Εκπαιδευτικοί.....	120
B1. Προϋποθέσεις Συμμετοχής	120
Εκπαιδευτικοί.....	120
Υποψήφιοι Εκπαιδευτικοί.....	122
B2. Κεντρικό ζήτημα σε σχέση με τη συμμετοχή των παιδιών.	123
Εκπαιδευτικοί.....	123
Υποψήφιοι Εκπαιδευτικοί.....	125
B3. Δυσκολίες Συμμετοχής/Τρόπος Αντίληψης Λόγων	126
Εκπαιδευτικοί.....	126
Υποψήφιοι Εκπαιδευτικοί.....	127
B4. Δράση Εκπαιδευτικού	128
Εκπαιδευτικοί.....	128
Υποψήφιοι Εκπαιδευτικοί.....	130
Γ. Πρακτικές Συμμετοχής.....	131
Γ1. Καλές Πρακτικές	131
Εκπαιδευτικοί.....	131

Υποψήφιοι Εκπαιδευτικοί.....	132
Γ2. Κακές Πρακτικές	133
Εκπαιδευτικοί.....	134
Υποψήφιοι Εκπαιδευτικοί.....	134

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα επιδιώκει να αναζητήσει και να διερευνήσει εις βάθος τις πεποιθήσεις των ενεργεία νηπιαγωγών και υποψηφίων εκπαιδευτικών απέναντι στη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία στο πλαίσιο του σύγχρονου σχολείου. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού, διατυπώθηκαν και εξετάστηκαν επιμέρους ερωτήματα που αφορούσαν: α) στη διερεύνηση των απόψεων για την αναγκαιότητα της εφαρμογής της συμμετοχικής μάθησης στην εκπαίδευση, β) στην ανεύρεση των παραγόντων που οι υποψήφιοι και οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι συντελούν στην επιτυχή εφαρμογή της συμμετοχικής μάθησης, και γ) στον εντοπισμό κατάλληλων πρακτικών που οι υποψήφιοι και εν ενεργεία εκπαιδευτικοί χρειάζεται να εφαρμόσουν στην τάξη με στόχο τη συμμετοχική μάθηση. Η συγκεκριμένη έρευνα αποτελεί μία μελέτη που διεξήχθη στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, στο πλαίσιο από τη μία ενός επιμορφωτικού σεμιναρίου για τη συμμετοχική εκπαίδευση στο οποίο συμμετείχαν νηπιαγωγοί και στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης στο οποίο συμμετείχαν τελειόφοιτοι φοιτητές και φοιτήτριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου. Η μέθοδος συλλογής δεδομένων έγινε με τη χρήση ερωτηματολογίου, με ερωτήσεις ανοικτής ανάπτυξης, οι οποίες αναλύθηκαν ποιοτικά και ποσοτικά. Η ανάλυση των δεδομένων οδήγησε σε συμπεράσματα που είναι σύμφωνα σε μεγάλο βαθμό με τα συμπεράσματα άλλων ερευνών στο χώρο της εκπαίδευσης. Παράλληλα όμως, προσφέρει και έναν μεγάλο όγκο νέων ευρημάτων, ιδιαίτερα χρήσιμων για την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Αναφορικά με τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και φοιτητών απέναντι στην συμμετοχική μάθηση διαπιστώθηκε ότι οι μετέχοντες είχαν αναπτύξει σε μεγάλο βαθμό θετική στάση και αντιμετώπιζαν την όλη διαδικασία ως μια πολύ σημαντική πηγή άντλησης νέων πληροφοριών και μάθησης. Επίσης, οι ίδιοι, σε μεγάλο ποσοστό,

είχαν αναπτύξει μέσα στην τάξη τους διάφορες πρακτικές, οι οποίες είχαν ως στόχο την προώθηση της συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αρνητικές πεποιθήσεις δεν υπήρξαν. Επιπλέον, η έρευνα έφερε στο φως και τους παράγοντες που αποτελούν τροχοπέδη στην εφαρμογή συμμετοχικής μάθησης στην τάξη.

Λέξεις κλειδιά: συμμετοχή παιδιών, εκπαιδευτική διαδικασία, πεποιθήσεις, εκπαιδευτικοί, φοιτητές, νηπιαγωγείο.

Abstract

This research seeks to explore and investigate in depth the beliefs of in-service kindergarten teachers and student teachers about children's participation in the educational process. Research questions aim a) to explore the views of the necessity of participatory learning in education, b) to identify the factors that candidates and practicing teachers felt that contribute to the successful implementation of participatory learning, and c) identify appropriate practices that candidates and practicing teachers need to practice in order to target participatory learning. This research is a study conducted at the University of Western Macedonia within a training in-service seminar on inclusive education attended by early childhood teachers on the one hand and a teaching practice programme attended by 4th year students at the Department of Early Childhood Education. Data were collected through a questionnaire, with open questions that were analysed both qualitatively and quantitatively. Data analysis led to conclusions that were largely in line with the findings of other studies in education. At the same time, it offered a large amount of new findings, especially useful for educational community. Concerning the beliefs of teachers and student teachers towards participatory learning, participants had developed largely a positive attitude and faced the whole process as a very important source of learning. Also, they reported to have developed in their class several practices that were designed to promote the participation of students in the educational process. Negative beliefs were not recorded. Furthermore, the investigation revealed a number of factors that hindered the implementation of participatory learning in the classroom.

Keywords: children's participation, teaching process, beliefs, teachers, student teachers, kindergarten.

Κεφάλαιο 1

Εισαγωγή

Την τελευταία εικοσαετία η διεθνής έρευνα έχει προσεγγίσει τον τρόπο με τον οποίο όλοι οι μαθητές μπορούν να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, αναδεικνύοντας τις ικανότητες τους. Θεωρείται ανθρώπινο δικαίωμα ότι όλοι οι άνθρωποι να έχουν ίσες ευκαιρίες για να αναπτύξουν τις ικανότητες τους και να συμμετέχουν ισότιμα στην κοινωνία (Αγγελίδης, 2011). Γι' αυτό γίνονται προσπάθειες από τις χώρες να συμπεριληφθούν στην εκπαίδευση πρακτικές που θα προωθήσουν τη συμμετοχή των παιδιών, συμβάλλοντας έτσι στη δημιουργία ολοκληρωμένων ατόμων.

Η οργάνωση της κοινωνίας στηρίζεται στις αρχές της δημοκρατίας, γι' αυτό και οι πολιτικές και οι πρακτικές χρειάζεται να επιδιώκουν τη συμπερίληψη όλων των παιδιών μέσα από την ενεργό συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Προς αυτή την κατεύθυνση κινείται και η Ελληνική Πολιτεία. Η παρεχόμενη εκπαίδευση στην Ελλάδα επιδιώκει την προώθηση της συμμετοχής των παιδιών στην μάθηση. Η Ελληνική Πολιτεία τα τελευταία χρόνια προσπαθεί να υιοθετήσει νέες πολιτικές εκπαίδευσης των μαθητών με σκοπό να διαμορφώσει ένα συμμετοχικό σχολείο για όλους που θέτει τον μαθητή στο επίκεντρο (Σούλης, 2013).

Στην παρούσα εργασία θα μελετήσουμε τις πεποιθήσεις των υποψηφίων και εν ενεργεία εκπαιδευτικών για το νόημα και τη διαδικασία συμμετοχής των παιδιών στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τους παράγοντες που θεωρούν ότι επηρεάζουν τον βαθμό και το εύρος της συμμετοχής τους και τις πρακτικές που αναφέρουν ότι επιλέγουν, προκειμένου να επιτευχθεί η συμμετοχική εκπαίδευση.

Μέσα από την καθημερινή μου επαφή με τον χώρο του νηπιαγωγείου προσπαθώ αρκετά συχνά να εντοπίσω τους παράγοντες που επηρεάζουν την συμμετοχή των μαθητών παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και τους τρόπους με τους οποίους μπορώ να συνεισφέρω σ' αυτή. Τα αποτελέσματα της έρευνας ίσως δημιουργήσουν σκέψεις και στοχασμούς για το θεσμό ώστε να μπορέσουμε όλοι να συμβάλλουμε όσο το δυνατόν καλύτερα στη συμμετοχική μάθηση για το καλό των παιδιών.

Σκοπός της έρευνας – Ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα έχει ως κύριο σκοπό τη μελέτη και ανάλυση των πεποιθήσεων των εν ενεργεία και υποψηφίων εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή των παιδιών στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Προκειμένου να επιτευχθεί ο σκοπός αυτός, η έρευνά μας προσπαθεί να απαντήσει σε τρία ερευνητικά ερωτήματα. Το πρώτο ερώτημα αφορά στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και φοιτητών/τριών για τη συμμετοχή, το δεύτερο έχει ως κύριο στόχο τη διερεύνηση όλων εκείνων των παραγόντων που εκπαιδευτικοί και φοιτητές θεωρούν ότι επηρεάζουν την συμμετοχική εκπαίδευση, ενώ το τρίτο μελετά όλες εκείνες τις πρακτικές που εκπαιδευτικοί και φοιτητές θεωρούν ότι μπορούν να εφαρμόσουν για την ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών.

Μέσα από τη βιβλιογραφική μελέτη διαπιστώθηκε ότι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμμετοχή των μαθητών αποτελούν μια συνισταμένη πολλών επιμέρους παραγόντων. Για το λόγο αυτό, κρίθηκε σκόπιμο να τεθούν κάποια επιμέρους υποερωτήματα.

Για το ερευνητικό ερώτημα 1:

- 1) Ποιο είναι το είδος της συμμετοχής των παιδιών που επιδιώκουν οι εκπαιδευτικοί¹ στην τάξη τους;
- 2) Ποια στοιχεία παρατηρούν οι εκπαιδευτικοί για να πουν ότι τα παιδιά συμμετέχουν;
- 3) Πότε είναι ευχαριστημένοι από τη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία;

Για το ερευνητικό ερώτημα 2:

- 1) Ποιο στοιχείο είναι αυτό που πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι συντελεί στη συμμετοχή των παιδιών;
- 2) Ποιο στοιχείο είναι αυτό που πιστεύουν ότι την παρεμποδίζει;
- 3) Συμμετέχουν όλα τα παιδιά στην τάξη τους;
- 4) Ποιο είναι το κεντρικό ζήτημα που εντοπίζουν στην τάξη τους σε σχέση με τη συμμετοχή των παιδιών;
- 5) Ποιες είναι οι κυριότερες δυσκολίες κατά την άποψή τους, στην εξασφάλιση της συμμετοχής των παιδιών; Που πιστεύουν ότι οφείλονται αυτές;
- 6) Ποια είναι η δική τους δράση προκειμένου να εξασφαλίσουν τη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία;

Για το ερευνητικό ερώτημα 3:

- 1) Ποιες «καλές» πρακτικές έχουν χρησιμοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς με αποτέλεσμα την ενίσχυση της συμμετοχής όλων των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία;

¹ Για λόγους οικονομίας αναφέρομαι από εδώ και πέρα και στους υποψήφιους και στους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς.

- 2) Ποιες «κακές» πρακτικές χρησιμοποιήσαν, οι οποίες δεν βοήθησαν στην ενίσχυση της συμμετοχής;

Σημασία της έρευνας

Τα τελευταία χρόνια γινόμαστε συνεχώς θεατές πολλών κοινωνικό-οικονομικών αλλαγών οι οποίες επηρεάζουν σημαντικά το περιβάλλον στο οποίο ζούμε. Το σχολείο, ως ένας «μικρόκοσμος» αυτού του περιβάλλοντος, διαφοροποιείται με τη σειρά του, καθώς εντάσσονται συνεχώς στους κόλπους του μαθητές διαφορετικής κουλτούρας, θρησκείας, οικονομικού επιπέδου αλλά και μαθητές με κάποιου είδους αναπηρία. Μέσα σ' αυτή την κατάσταση, πολλοί είναι εκείνοι που υποστηρίζουν την δημιουργία ενός σχολείου, το οποίο θα αποδέχεται όλα τα παιδιά και θα είναι σε θέση να καλύπτει τις ανάγκες όλων των μαθητών, προωθώντας την ενεργή συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και αναδεικνύοντας παράλληλα τις δυνατότητες τους, μέσα σε ένα κλίμα σεβασμού μεταξύ των μαθητών.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών μέσα στο νέο αυτό περιβάλλον κρίνεται θεμελιώδης καθώς αποτελούν βασικούς φορείς προώθησης της ιδέας για δημιουργία μιας συμμετοχικής εκπαίδευσης, στα πλαίσια της οποίας θα καλλιεργείται η αυτοεκτίμηση, ο σεβασμός, η ασφάλεια και η παροχή ίσων ευκαιριών συμμετοχής για όλους τους μαθητές.

Η συμμετοχική εκπαίδευση αποτελεί πλέον μέλημα όλων. Σημαντική επίδραση στη σωστή εφαρμογή της φαίνεται πως έχουν οι πεποιθήσεις που διαμορφώνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί απέναντι στην ίδια τη συμμετοχική εκπαίδευση και μάθηση (Avramidis & Norwich, 2002 · Konza, 2008 · Ridarick & Ringlaben, 2013). Για το λόγο αυτό παρατηρείται ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε παγκόσμιο επίπεδο πάνω στη διερεύνηση αυτών των στάσεων (Avramidis et al. 2000 · Avramidis & Norwich, 2002 · Batsiou et al., 2008·Hammond & Ingalls, 2003·Ridarick& Ringlaben, 2013·Unianu, 2012).

Η Ελλάδα, επηρεασμένη επίσης από τις αλλαγές αυτές, παρουσιάζει κι αυτή με τη σειρά της έντονο ενδιαφέρον απέναντι στη συμμετοχική εκπαίδευση καθώς και στις πεποιθήσεις που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί απέναντί της (Strogilos, 2012 ·Zoniou-Sideri et. al., 2006 ·Vlachou, 2006). Σε αυτή την αύξηση του ενδιαφέροντος συνετέλεσε και το γεγονός ότι πλέον στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα, πολλοί μαθητές οι οποίοι προηγουμένως είχαν αποκλειστεί από την παραδοσιακή εκπαιδευτική διαδικασία, έχουν αποκτήσει πλέον πρόσβαση στη μάθηση. Μια γρήγορη ματιά όμως στην ελληνική βιβλιογραφία κάνει εμφανή την έλλειψη διαφόρων δεδομένων στον τομέα αυτό. Για το λόγο αυτό κρίθηκε απαραίτητη η πραγματοποίηση της παρούσας μελέτης με στόχο να διερευνηθούν οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών ως κρίσιμος παράγοντας για την εφαρμογή της συμμετοχικής εκπαίδευσης στα σύγχρονα ελληνικά σχολεία.

Συγκεκριμένα, η συγκεκριμένη μελέτη χωρίζεται στα εξής κεφάλαια:

Στο πρώτο κεφάλαιο της έρευνας παρουσιάζονται τα ερευνητικά ερωτήματα και οι στόχοι της μελέτης ώστε ο αναγνώστης να είναι σε θέση να γνωρίζει εξ αρχής που εστιάζει η συγκεκριμένη εργασία.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται μια προσπάθεια να παρουσιαστεί η σχετική βιβλιογραφία με το θέμα της συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και τις διάφορες πεποιθήσεις που σχηματίζουν γι' αυτή οι εκπαιδευτικοί.

Στο τρίτο κεφάλαιο συνεχίζει η παρουσίαση της μεθοδολογίας που επιλέχθηκε για να πραγματοποιηθεί η έρευνα και του τρόπου με τον οποίο έγινε η ανάλυση όλων των δεδομένων.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το σύνολο των αποτελεσμάτων που προέκυψε από την έρευνα με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, εν ενεργεία και υποψηφίων. Από

τα αποτελέσματα γίνονται φανερές οι επιδιώξεις και δράσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, τα προβλήματα που συναντούν αλλά και οι «καλές» και «κακές» πρακτικές που εφαρμόζουν για τους σκοπούς αυτούς της συμμετοχής.

Την παρουσίαση αυτή των αποτελεσμάτων, ακολουθεί η συσχέτιση και ο σχολιασμός των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών, που πραγματοποιείται στο πέμπτο κεφάλαιο προκειμένου να βγουν αντίστοιχα συμπεράσματα, τα οποία θα αποτελέσουν νέα γνώση για τον αναγνώστη αλλά και θα τον προβληματίσουν. Το κεφάλαιο αυτό αποτελεί και την κατακλείδα όλης της μελέτης.

Κεφάλαιο 2

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται αρχικά μια προσπάθεια να αποδοθούν με ακρίβεια οι εννοιολογικοί ορισμοί που διατρέχουν την εργασία. Συγκεκριμένα, επιχειρείται η ερμηνεία με σαφή τρόπο της έννοιας της συμμετοχικής μάθησης, η οποία αποτελεί και το κεντρικό θέμα μελέτης της συγκεκριμένης έρευνας. Παράλληλα, γίνεται μια προσπάθεια να παρουσιαστεί η αξία της προσχολικής εκπαίδευσης ενώ πραγματοποιείται και ένας συσχετισμός της εκπαίδευσης και των συμμετοχικών δραστηριοτήτων. Έπειτα, παρουσιάζονται διάφορα μοντέλα συμμετοχής και μέσα από μια εκτενή ανάλυση γίνεται εμφανής η σχέση συμμετοχής και μάθησης, τονίζοντας το

σημαντικό ρόλο που επιτελεί η πρώτη προκειμένου να επιτευχθεί η δεύτερη. Τέλος, γίνεται μια παρουσίαση των βασικών γνωστικών θεωριών, προκειμένου να κατανοηθεί ο τρόπος με τον η συμμετοχή των παιδιών συμβάλλει στην μάθηση.

Η αξία της Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης – Το Νηπιαγωγείο

Προερχόμενη από τον χώρο των κοινωνικών επιστημών, η Παιδαγωγική αποτελεί μια ιδιαίτερα σημαντική επιστήμη, η οποία έχει ως κύριο στόχο τη διερεύνηση διαφόρων μεταβολών στη συμπεριφορά του ανθρώπου, κυρίως στην παιδική και εφηβική ηλικία, εξαιτίας επιδράσεων από τη διαδικασία της αγωγής και της μάθησης (Φράγκος, 1985).

Η «αγωγή», μια από τις πιο βασικές παιδαγωγικές αρχές, παίζει καθοριστικό ρόλο στον προσδιορισμό του γνωστικού πεδίου της επιστήμης της Παιδαγωγικής. Ο ακριβής προσδιορισμός της έννοιάς της έχει απασχολήσει κατά καιρούς πολλούς ειδικούς, οι οποίοι ωστόσο δεν έχουν κατορθώσει να δώσουν έναν ακριβή, κοινό όρο γι' αυτή (Γερμανός, 2006). Σε γενικές γραμμές, ο όρος «αγωγή», περιλαμβάνει όλες εκείνες τις επιδράσεις και μεταβολές στην συμπεριφορά του ανήλικου ατόμου, εξαιτίας μεθοδευμένων ενεργειών του παιδαγωγού. Υπό αυτή τη μορφή, πρόκειται για έναν περιορισμένο όρο, καθώς δεν περιλαμβάνει το σύνολο των αυθόρμητων ενεργειών και πράξεων του παιδαγωγού, ούτε την επίδραση που έχει το περιβάλλον στην συμπεριφορά των μαθητών. Παράλληλα, περιορίζει σε μεγάλο βαθμό και το ρόλο του μαθητή σε αυτόν του παθητικού δέκτη, χωρίς κάποιου είδους ενεργητική συμμετοχή και δράση (Πυργιωτάκης, 1999). Αντίθετα, ο πιο ευρύς ορισμός της αγωγής περιλαμβάνει το σύνολο εκείνο των μεταβολών στην συμπεριφορά του ατόμου, ανεξάρτητα από το αν αυτές οφείλονται σε επιδράσεις από μεθοδευμένες κινήσεις του παιδαγωγού ή επιδράσεις του περιβάλλοντος (Φράγκος, 1985: 22). Υπό αυτή τη μορφή, η αγωγή δεν περιορίζεται μόνο στα πλαίσια της σχολικής πραγματικότητας και

της οικογένειας όπου εφαρμόζονται κατευθυνόμενες ενέργειες για την αγωγή των παιδιών, αλλά αποκτά μια πιο ευρεία διάσταση.

Η Προσχολική Αγωγή, αποτελεί έναν χαρακτηριστικό τομέα της Παιδαγωγικής, με δικό του γνωστικό περιεχόμενο, που αφορά τις ψυχικές και γνωστικές μεταβολές κατά την ανάπτυξη του παιδιού, ξεκινώντας από την ηλικία των 2 χρόνων μέχρι αυτή των 6 χρόνων. Με άλλα λόγια, η Προσχολική Αγωγή, ενδιατρίβει στην ανάπτυξη του παιδιού από όλες τις πλευρές, η οποία στοχεύει στη μεταβολή της συμπεριφορά του νηπίου με στοχευμένες ενέργειες του παιδαγωγού και του περιβάλλοντος (Κακανά, 1994).

Κατά την προσχολική ηλικία, η πολύπλευρη εξέλιξη και ανάπτυξη του παιδιού, επηρεάζεται και τελικά διαμορφώνεται από την επίδραση διαφόρων παραγόντων. Έτσι, η Προσχολική Παιδαγωγική, ως η επίσημη επιστήμη που αφορά στην εκπαίδευση των παιδιών προσχολικής ηλικίας, μελετάει όλους αυτούς τους παράγοντες, που είτε στοχευμένα είτε αυθόρμητα, επιδρούν στη συναισθηματική αλλά και γνωστική ανάπτυξη του νηπίου. Δεν περιορίζεται μόνο στη μελέτη του παιδιού ως δέκτη όλων των επιρροών από την παιδαγωγική διαδικασία και το περιβάλλον, αλλά το μελετά και σαν υποκείμενο με δική του ενεργό συμμετοχή στην εκπαιδευτική δραστηριότητα (Κιτσαράς, 1997).

Η σημασία της ιδιαιτερότητας της προσχολικής αγωγής, υποστηρίζεται και από τις αντιλήψεις διαφόρων ειδικών. Συγκεκριμένα, ο Piaget, υποστήριξε ότι η απόκτηση γνώσεων πραγματοποιείται στην ουσία μέσω μιας ενεργητικής διαδικασίας κατά τη διάρκεια της οποίας οι μαθητές ανακαλύπτουν και κατακτούν προοδευτικά τη γνώση μέσα από τη δική τους ενεργητική συμμετοχή (Δαφέρμου, Κουλούρη, & Μπασαγιάννη, 2006). Συγκεκριμένα, ανέφερε πως τα παιδιά μαθαίνουν και ωριμάζουν, περνώντας σταδιακά από τα διάφορα επίπεδα γνωστικής εξέλιξης (Piaget, 2009). Ο

Vygotsky (1997) με τη σειρά του αναφέρθηκε στη λεγόμενη «ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης», που αφορά τη διαφορά που υπάρχει ανάμεσα στην πραγματική ανάπτυξη του παιδιού και την μέγιστη δυνατή ανάπτυξη. Βασικός σκοπός της διαδικασίας της μάθησης σύμφωνα με τον Vygotsky (1997), είναι η προετοιμασία της εξέλιξης του παιδιού, ξεπερνώντας το ήδη κατεκτημένο στάδιο. Σε αυτό το σημείο, η συμμετοχή των παιδιών σε διάφορες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, τα βοηθάει να καλλιεργήσουν τόσο το συναισθηματικό και γνωστικό τους τομέα, όσο και την δημιουργικότητα τους (Valsiner, 1989).

Επομένως, το νηπιαγωγείο, ο πρώτος οργανωμένος θεσμός εκπαίδευσης των παιδιών, αποτελεί στην ουσία έναν χώρο, στον οποίο επιχειρείται η ικανοποίηση των πολύπλευρων αναγκών των παιδιών. Με άλλα λόγια, παρέχει στα μικρά παιδιά, τις απαραίτητες εκείνες συνθήκες μέσα από τις οποίες μπορεί να επιτευχθεί η συναισθηματική και γνωστική καλλιέργεια τους. Σε γενικές γραμμές, θα μπορούσαμε να πούμε πως οι κύριοι στόχοι του νηπιαγωγείου είναι πρώτον η παροχή βοήθειας στο παιδί ώστε να προσαρμοστεί στις συνθήκες και τους κανόνες της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, δεύτερον η κοινωνικοποίηση των παιδιών και η ανάπτυξη αρμονικών διαπροσωπικών σχέσεων και τρίτον η δραστηριοποίηση των παιδιών, η ώθηση της συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία με στόχο την κατάκτηση της γνώσης και την ανάδειξη των ικανοτήτων τους (Κακανά, 1994).

Την τελευταία δεκαετία παρατηρείται συνεχώς μια μεγάλη δραστηριότητα για την προώθηση και το συνεχές εκσυγχρονισμό της προσχολικής εκπαίδευσης. Κρίνεται δε αναγκαία η ενσωμάτωση και λειτουργία της προσχολικής εκπαίδευσης με τρόπο ισότιμο στο βασικό σκοπό της εκπαίδευσης, αφού είναι απαραίτητο κομμάτι του συστήματος εκπαίδευσης κάθε αναπτυγμένης χώρας.

Με βάση το διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για την Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση (Δ.Ε.Π.Π.Σ. 2003: 586) «Σκοπός του Νηπιαγωγείου σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία είναι να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτυχθούν σωματικά, συναισθηματικά, νοητικά και κοινωνικά μέσα στο πλαίσιο των ευρύτερων στόχων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης». Κρίνεται δε αναγκαία για την κατάκτηση της γνώσης και την απόκτηση δεξιοτήτων, η ενεργητική συμμετοχή και βιωματική μάθηση των παιδιών σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην προώθηση της ελεύθερης έκφρασης των μαθητών, στην κινητοποίησή τους, στην ενεργητική τους συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην αλληλεπίδραση των μαθητών μεταξύ τους (Δ.Ε.Π.Π.Σ. 2003: 586).

Η έννοια της συμμετοχής.

Τα τελευταία χρόνια, η έννοια της συμμετοχής αποτελεί αντικείμενο ενδιαφέροντος της παγκόσμιας κοινότητας. Χαρακτηρίζεται ως ένα άκρως επίκαιρο ζήτημα, που γίνεται εμφανές σε ένα μεγάλο σύνολο απόψεων, ιδεολογιών αλλά και θεωριών (Reid&Nikel 2008 ·Simovska 2005 ·Cornwall&Brock 2005 ·Rahnema 1992), με θετικές εκφάνσεις σε θέματα εκπαιδευτικά αλλά και γενικότερα πολιτικά, οικονομικά και κοινωνικά.

Ιστορικά, η έννοια της συμμετοχής πρωτοεμφανίζεται στη δυτική σκέψη, στις διάφορες εκφράσεις της δημοκρατίας, καθώς και στις διάφορες θεωρίες αναφορικά με τα δικαιώματα των ανθρώπων και κυρίως των παιδιών. Σύμφωνα με τους Cohen και Uphoff (1980), υπάρχει μια άρρηκτη σύνδεση της συμμετοχής με τα διάφορα κοινωνικά κινήματα και αιτήματα όλων των ανθρώπων για ισότιμη έκφραση όλων των ατόμων. Οι διάφορες συμμετοχικές διαδικασίες αποτελούν συνιστώσα μιας μεγάλης ποικιλίας κινήσεων, δικτύων, ατόμων και βρίσκουν εφαρμογή μέσα από διάφορες

στρατηγικές και εφαρμογές όπως για παράδειγμα τα σχολικά συμβούλια (Cornwall & Brock, 2005). Προτείνονται μάλιστα δυο τρόποι προσέγγισης των συμμετοχικών διαδικασιών. Ο πρώτος αντιμετωπίζει την συμμετοχική διαδικασία ως μια μεθοδολογία προκειμένου να διεξαχθεί η εκπαιδευτική έρευνα. Ο δεύτερος, την αντιμετωπίζει με τη σειρά του ως μια προσέγγιση στον χώρο της εκπαίδευσης και της μάθησης στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Simonska, 2005).

Ιδιαίτερα στον χώρο της εκπαίδευσης, η έννοια της συμμετοχής και η πρακτική εφαρμογή της, έχει ιδιαίτερη σημασία. Θεωρείται ότι αποτελεί σημαντικό στοιχείο και προϋπόθεση για την εξέλιξη των μαθητών και την προετοιμασία τους για την ένταξή τους σε μια δημοκρατική κοινωνία. Προάγει τον μαθητή στο κορυφαίο σκαλοπάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του δίνει τη δυνατότητα έκφρασης και λήψης αποφάσεων σε διάφορα θέματα που τον απασχολούν (Jensen, 2000 ·Hart 1997). Ιδιαίτερο ρόλο στον προσδιορισμό των στόχων της και του αντικειμένου της καταλαμβάνει η θεωρία του Freire (Freire, 1972) αλλά και η λεγόμενη κοινωνικοκριτική θεωρία (Robottom 1987 ·Fien 1993). Ολοκληρώνοντας, η συμμετοχή έχει άμεση σχέση με την εφαρμογή της δημοκρατίας, της αλληλοϋποστήριξης, της συνεργασίας αλλά και της δράσης (Jensen 1998).

Μελέτη των διαφόρων σημασιών της συμμετοχής

Στην προσπάθεια να αποδοθεί μια ακριβής σημασιολογική απόδοση στην έννοια της συμμετοχής, έχουν διατυπωθεί αρκετοί ορισμοί. Στον χώρο της εκπαίδευσης συγκεκριμένα, με το όρο συμμετοχή περιγράφουμε την εμπλοκή των μαθητών σε διάφορες δραστηριότητες, σε ομάδες, σε συζητήσεις και στη διαδικασία λήψης

εκπαιδευτικών αποφάσεων (Davie&Galloway 1996 ·Simovska 2005·Shallcross et. al.2009).

Ο Schnack (2008) ορίζει την έννοια της συμμετοχής ως τη δυνατότητα που έχει το άτομο να λαμβάνει μέρος σε δραστηριότητες και να μην λειτουργεί παθητικά ως ένας απλός θεατής, αλλά και ως την εμπλοκή του ατόμου στην επίλυση πολύπλοκων ζητημάτων. Μεταξύ άλλων μάλιστα, υποστηρίζει πως η δεύτερη προσέγγιση του όρου της συμμετοχής δεν εντοπίζεται δυστυχώς σε μεγάλο βαθμό στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, παρόλο που τα πλεονεκτήματα που παρουσιάζει στο θέμα αυτό, όπως η καλλιέργεια της συνεργασίας, της δημοκρατίας και του σεβασμού, είναι ιδιαίτερα σημαντικά (Schnack, 2008).

Από την πλευρά τους, ο Rifkin (Rifkin et al., 2008) προσεγγίζει τη συμμετοχή, μέσω του προσδιορισμού τριών βασικών στοιχείων. Συγκεκριμένα, ο Rifkin τονίζει πως μόνο όταν μια δραστηριότητα συγκεντρώνει τα τρία αυτά στοιχεία μπορεί να χαρακτηριστεί ως συμμετοχική. Τα τρία αυτά στοιχεία είναι η ενεργή συμμετοχή του ατόμου, η εμπλοκή του σε οτιδήποτε αφορά αυτή και τέλος η επίτευξη αποτελέσματος. Με άλλα λόγια, η συμμετοχή επιτυγχάνεται μέσω της ενεργητικής δράσης του ατόμου και της εμπλοκής τους στην διαδικασία επιλογής της κατάλληλης μεθοδολογίας, η οποία με τη σειρά της θα επιφέρει το επιθυμητό αποτέλεσμα. Η προσέγγιση αυτή αναδεικνύει και την αξία της έννοιας της δράσης μέσω της οποίας ουσιαστικά επιτυγχάνεται η συμμετοχή (Simovska, 2005).

Η αφύπνιση και η ενεργοποίηση των ατόμων, η ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης και των ικανοτήτων τους είναι τα βασικά στοιχεία, με τα οποία ο Laessoe (2010) προσεγγίζει τη συμμετοχή. Τονίζει μάλιστα, πως η συμμετοχή δεν εμπεριέχει το

στοιχείο της εξουσίας πάνω σε άλλα άτομα, αλλά περιλαμβάνει τη ανάπτυξη συνεργασίας και την επίτευξη αποτελεσμάτων μαζί με τους άλλους (Kesby, 2007).

Ο Hart (2011) ορίζει τη συμμετοχή ως τη διαδικασία εμπλοκής του ατόμου σε διάφορες αποφάσεις που επηρεάζουν τη ζωή του αλλά και το περιβάλλον στο οποίο ζει.

Από όλα τα παραπάνω, διαπιστώνουμε πως η συμμετοχή είναι μια διαδικασία η οποία χαρακτηρίζεται από την άρρηκτη σχέση της με άλλες βασικές έννοιες όπως είναι η εμπλοκή, η επιλογή, η αφύπνιση και η ενδυνάμωση (Simonska, 2005). Με άλλα λόγια, η έννοια αυτή συνδέεται άμεσα με οτιδήποτε υποδεικνύει την εμπλοκή στη δράση.

Γίνεται εμφανής επομένως η δυσκολία που προκύπτει στο να αποδοθεί η συμμετοχή με έναν πιο γενικό, αντικειμενικό ορισμό. Ειδικότερα όμως στο χώρο της εκπαίδευσης, που είναι και το αντικείμενο της έρευνάς μας, η συμμετοχή των παιδιών αναδεικνύεται ως φυσικό ένστικτο, καθώς από την πρώτη στιγμή της ζωής τους συμμετέχουν για να επικοινωνήσουν και να αλληλοεπιδράσουν με το κοινωνικό τους περιβάλλον (Reddy, N. & Ratna, K. 2002). Το νηπιαγωγείο επομένως, ως μικρόκοσμος αυτού του κοινωνικού περιβάλλοντος, αποτελεί έναν από τους πρώτους χώρους στον οποίο η έννοια της συνεργασίας και της συμμετοχής αποκτά σημασία για τους μαθητές, καθώς συνεργάζονται με τους συνομήλικους τους και συμμετέχουν στα δρώμενά του.

Εκπαίδευση και συμμετοχικές διαδικασίες.

Αναμφισβήτητα, οι διάφορες συμμετοχικές διαδικασίες παρουσιάζουν ιδιαίτερα πλεονεκτήματα και οφέλη τόσο για το ίδιο το άτομο ως μονάδα, όσο και για το κοινωνικό σύνολο αλλά και για τους διάφορους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Jensen, 2000). Η επίδραση της συμμετοχής στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης του ατόμου είναι πάρα πολύ σημαντική. Συγκεκριμένα, στο χώρο της

εκπαίδευσης, οι μικροί μαθητές μέσω της συμμετοχής τους σε διάφορες δραστηριότητες, αναπτύσσουν το αίσθημα της εκτίμησης, της σιγουριάς, της εμπιστοσύνης στον εαυτό τους και στις δυνατότητές τους, με αποτέλεσμα την ανάπτυξη της ενεργητικής τους δράσης γενικά, την αλληλεπίδραση με τα γύρω άτομα και την ανεξάρτηση από τους εκπαιδευτικούς τους. Νιώθουν αποτελεσματικοί και αισιόδοξοι, ενώ μπορούν να αντιληφθούν και τις ανάγκες τους και τις δυνατότητές τους (Chawla&Heft 2002 ·Rudduck&Flutter 2000 ·Mogensen&Mayer 2005 ·Covell 2010 ·Cornwall 2008 ·Atweh&Burton1995). Σημαντική επίσης είναι και η επίδραση της συμμετοχής, στην ενσωμάτωση και προσαρμογή των μαθητών στα πλαίσια της ομάδας καθώς και της ανάπτυξης αρχών της δημοκρατίας. Με άλλα λόγια, οι μαθητές καλλιεργούν με αυτό τον τρόπο την ικανότητα έκφρασής τους, την δόμηση ορθών επιχειρημάτων, το σεβασμό στους υπολοίπους και την λήψη σωστών αποφάσεων ως επέκταση του σεβασμού και της συνεργασίας (Hart 2011·Holden&Clough1998 ·Stappet.al. 1996 ·Cornwall 2008 ·CouncilofEurope 2004). Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί πως για τον Hart (2011), η εξοικείωση των μαθητών με τις δημοκρατικές αρχές, συνιστά τον πιο σημαντικό στόχο που μπορεί να επιτευχθεί μέσω της συμμετοχής τους στις διάφορες διαδικασίες. Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο το οποίο δεν πρέπει να παραληφθεί, είναι η ανάπτυξη στους μαθητές μέσω της συμμετοχής του αισθήματος ότι ανήκουν σε μια κοινότητα στην οποία δραστηριοποιούνται και εμπλέκονται ενεργά (Spenceret.al. 2000 ·Uzzellet.al. 1994).

Γενικά, θα μπορούσαμε να πούμε πως η συμμετοχή δίνει την δυνατότητα στα παιδιά να γνωρίσουν νέες συμπεριφορές, να καλλιεργήσουν και να εφαρμόσουν νέες δεξιότητες και αποκτήσουν νέα εφόδια. Παράλληλα, δεν μπορούμε να παραβλέψουμε πως μέσω της διαδικασίας της συμμετοχής, τα παιδιά προετοιμάζονται και για την ζωή τους ως ενήλικες, όπου θα κληθούν να πάρουν πολύπλοκες αποφάσεις (Hart 1997).

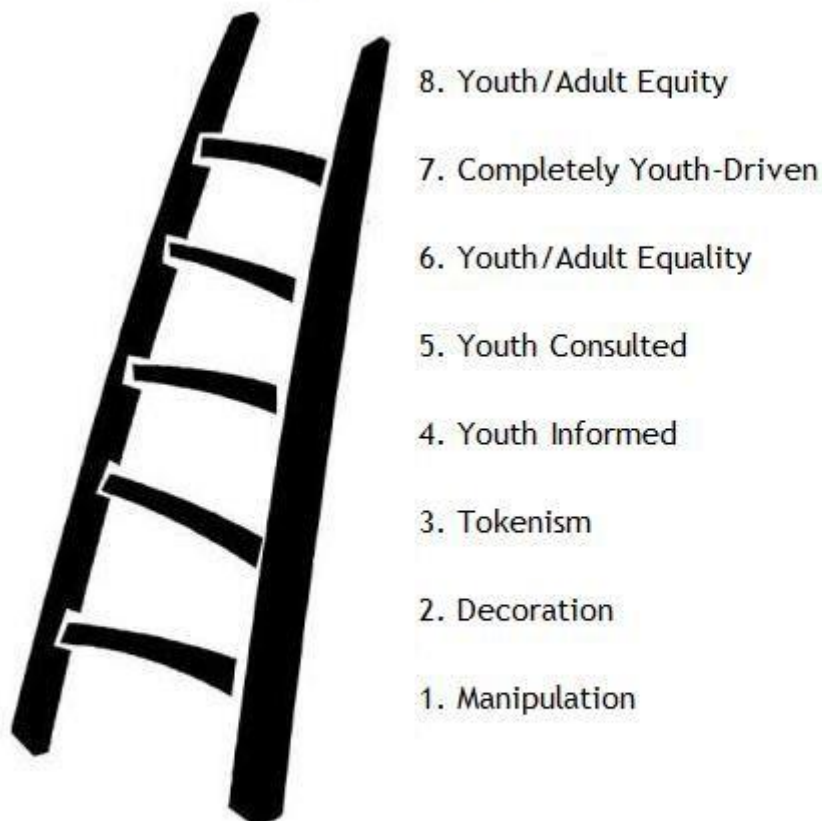
Μοντέλα συμμετοχής

Στην προσπάθεια κατανόησης και προσδιορισμού της έννοιας της συμμετοχής, έχει αναπτυχθεί μια σειρά από μοντέλα, η χρησιμότητα των οποίων είναι ιδιαίτερα σημαντική τόσο στην διερεύνηση των διαφόρων επιπέδων της συμμετοχής, όσο και στην ανάπτυξη προβληματισμού γύρω από πολύπλοκα «συμμετοχικά» ζητήματα. Παρακάτω παρουσιάζονται δύο από αυτά, προκειμένου να παρουσιαστεί ο τρόπος λειτουργίας τους.

Οι Francis&Lorenzo (2002) κάνουν λόγο για ένα μοντέλο με επτά διαφορετικές προσεγγίσεις της συμμετοχής των παιδιών, οι οποίες προσδιορίζονται από διάφορους κοινωνικούς, πολιτικούς αλλά και ιστορικούς παράγοντες. Συγκεκριμένα, οι επτά αυτές προσεγγίσεις είναι α) η ρομαντική κατά την οποία τα παιδιά κάνουν όνειρα για το μέλλον τους χωρίς να επηρεάζονται από ενήλικα άτομα, β) η υποστηρικτική, όπου μόνο τα ενήλικα άτομα οργανώνουν κινήσεις ώστε να υποστηρίξουν τις διάφορες ανάγκες των παιδιών, γ) η εστιασμένη στις βασικές ανάγκες των μαθητών κατά την οποία δίνεται ιδιαίτερο βάρος στις ανάγκες των παιδιών και με βάση αυτές σχεδιάζονται διάφορες εκπαιδευτικές στρατηγικές, δ) η εστιασμένη στη μάθηση κατά την οποία τα παιδιά καλλιεργούν τη συμμετοχή μέσα από δραστηριότητες μάθησης, ε) η εστιασμένη στα δικαιώματα των παιδιών, όπου οι μαθητές αντιμετωπίζονται ως άτομα με δικαιώματα τα οποία πρέπει να προστατεύονται στ) η εστιασμένη στο θεσμικό πλαίσιο κατά την οποία τα παιδιά αντιμετωπίζονται ως ενήλικα άτομα τα οποία δρουν παρά τις δυσκολίες και τα εμπόδια που προκύπτουν και τέλος ζ) η δυναμική όπου παιδιά και ενήλικες συνυπάρχουν και δρουν μαζί. Οι Francis&Lorenzo (2002) τονίζουν μάλιστα πως η τελευταία προσέγγιση αποτελεί την πιο νέα εκδοχή της συμμετοχής ενώ υποστηρίζουν πως αποτελεί μια πολύ αποτελεσματική εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία μάλιστα έχει και επικοινωνιακό χαρακτήρα.

Ο Hart (1997, 2011) προτείνει με τη σειρά του ένα μοντέλο συμμετοχής, που είναι γνωστό με το όνομα «Κλίμακα συμμετοχής του Hart». Στην κλίμακα αυτή παρουσιάζονται οχτώ διαφορετικά επίπεδα σχετικά με τη συμμετοχή ξεκινώντας από τη χειραγώγηση και καταλήγοντας στη συνύπαρξη παιδιών και ενηλίκων και στην από κοινού λήψη αποφάσεων. Στο μοντέλο αυτό του Hart, η έννοια της συμμετοχής των παιδιών μελετάται πάντοτε σε συνάρτηση με τη δράση και την επιρροή των ενηλίκων.

Ladder of Youth Voice



Adapted by Adam Fletcher (2011) from work by Roger Hart, et al. (1994)

Ξεκινώντας με τα τρία πρώτα επίπεδα, αυτό που μπορούμε να πούμε γι' αυτά, είναι ότι μπορούν να θεωρηθούν ως μη συμμετοχικά επίπεδα καθώς αρκετά εκπαιδευτικά προγράμματα ενώ υποστηρίζουν την προώθηση της συμμετοχής των παιδιών, στην ουσία δε την πραγματοποιούν (Hart, 1997). Όλα τα επόμενα επίπεδα, μπορούν να

χαρακτηριστούν ως επίπεδα διαφορετικού βαθμού συμμετοχής. Τα διάφορα αυτά επίπεδα συμμετοχής, έχουν άμεση σχέση με τις διάφορες συνθήκες του περιβάλλοντος που επικρατούν κάθε φορά (Tresender 1997 ·Jensen 2000). Κύριες αρχές του συγκεκριμένου μοντέλου είναι η δυνατότητα επιλογής από τα παιδιά του βαθμού συμμετοχής τους και εμπλοκής τους σε μια δραστηριότητα καθώς επίσης και η εξασφάλιση των απαραίτητων συνθηκών όπου κάθε εμπλεκόμενο παιδί θα μπορέσει να αναδείξει στον μέγιστο βαθμό τις ικανότητές του και τις προτιμήσεις του (Hart 1997).

Σχέση συμμετοχής και μάθησης

Οι έννοιες της συμμετοχής και της μάθησης χαρακτηρίζονται από μία ιδιαίτερα σημαντική σχέση μεταξύ τους. Πρόκειται για μια άρρηκτη σχέση αφού αφενός μέσω της διαδικασίας της μάθησης καλλιεργείται και η επιθυμία των ατόμων για συμμετοχή, και αφετέρου μέσω της συμμετοχής ενεργοποιείται και εξελίσσεται και η διαδικασία της μάθησης. Η θεωρία μάθησης του Vygotsky (1978), η λεγόμενη κοινωνικοπολιτισμική θεωρία μάθησης φαίνεται πως παίζει καθοριστικό ρόλο στη μελέτη και ερμηνεία αυτής της σχέσης.

Η συγκεκριμένη θεωρία επιχειρεί να εξηγήσει τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται και πραγματοποιείται η μάθηση, τονίζοντας πως η μάθηση τελικά επιτυγχάνεται μέσω της συνεχούς αλληλεπίδρασης του ατόμου με το κοινωνικό του περιβάλλον. Με άλλα λόγια, στη διαδικασία της μάθησης δε συντελούν μόνο οι ατομικές ενέργειες αλλά και η επαφή και η αλληλεπίδραση με το κοινωνικό σύνολο. Με βάση τους Reid&Nikel (2008), η μάθηση επιτυγχάνεται από τον τρόπο που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους οι προσωπικές ενέργειες των μαθητών με τις μεταξύ τους αλληλεπιδραστικές ενέργειες, κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων στις οποίες συμμετέχουν.

Η μάθηση που πραγματοποιείται μέσω της συμμετοχής είναι ιδιαίτερα ποιοτική και είναι γνωστή με τον όρο «οικειοποίηση», ο οποίος προέρχεται από την κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky (1978). Σύμφωνα με τη Rogoff (1993) η οικειοποίηση πραγματοποιείται κατά τη συμμετοχή του ατόμου σε δραστηριότητες μαζί με άλλα άτομα. Κατά τη διαδικασία αυτή, το άτομο γνωρίζει νέα δεδομένα, τα οποία στη συνέχεια τα μετασχηματίζει και με αυτό τον τρόπο παράγει γνώση. Είναι μια διαδικασία καθαρά ατομική, η οποία ωστόσο δεν μπορεί να αξιολογηθεί ανεξάρτητα από την αλληλεπίδραση με το κοινωνικό σύνολο (Rogoff 1993). Συμπεραίνουμε επομένως, πως πρόκειται για μια κατάσταση μετασχηματισμού των νέων γνώσεων και ικανοτήτων και όχι απλής πρόσληψής τους από το άτομο (Rogoff 1993 ·Rogoff et. al. 2003).

Ολοκληρώνοντας, στο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης παρουσιάστηκαν και αναλύθηκαν οι βασικοί όροι που σχετίζονται με την όλη ερευνητική διαδικασία. Έτσι παρουσιάστηκαν οι έννοιες της συμμετοχής, της προσχολικής εκπαίδευσης, της μάθησης και των συμμετοχικών δραστηριοτήτων. Επιπλέον, παρουσιάστηκε η συσχέτιση συμμετοχής και μάθησης και ο βαθμός που αυτή η σχέση επιδρά θετικά κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρουσιάζεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στη συγκεκριμένη εργασία, όπου και διαφαίνονται και οι λόγοι που οδήγησαν στην επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου.

Κεφάλαιο 3

Μεθοδολογία

Εισαγωγή

Στην ενότητα της μεθοδολογίας, παρουσιάζεται και αναλύεται η ερευνητική μέθοδος καθώς επίσης και ο ερευνητικός σχεδιασμός που ακολουθήθηκε στη συγκεκριμένη μεταπτυχιακή εργασία. Ακολουθεί η παρουσίαση του συγκείμενου της έρευνας και γίνεται μια λεπτομερής αναφορά στην τεχνική συλλογής δεδομένων αλλά και στη διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων αυτών. Επιπρόσθετα, αναφέρονται οι διάφοροι περιορισμοί που προκύπτουν από την έρευνα.

Ερευνητική μέθοδος

Η παρούσα έρευνα έχει ως βασικό στόχο την διερεύνηση των απόψεων των εν ενεργεία και υποψηφίων εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συγκεκριμένα, διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, τη σημασία της συμμετοχής τους σε αυτή καθώς επίσης και για τους παράγοντες- προϋποθέσεις που ενισχύουν ή εμποδίζουν την συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική πράξη.

Σύμφωνα με τους Strauss&Corbin, η φύση των ερευνητικών ερωτημάτων καθοδηγούν τον ερευνητή στην επιλογή της σωστής ερευνητικής μεθόδου, με βάση την οποία θα συλλεχθούν και θα αναλυθούν τα δεδομένα προκειμένου να δοθούν απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά (Strauss&Corbin, 1990). Ο Trow ενισχύει την άποψη αυτή τονίζοντας μεταξύ άλλων πως

«...το ερευνητικό πρόβλημα υπαγορεύει τη μέθοδο της έρευνας...» (Trow, 1957, στο Αβραμίδης & Καλυβά, 2006).

Η μεθοδολογία που θεωρήθηκε ότι προσεγγίζει περισσότερο και ανταποκρίνεται καλύτερα στον διερευνητικό χαρακτήρα της παρούσας έρευνας (Creswell, 2003

·Marsall&Rossman, 1995), ήταν η ποιοτική, καθώς παρέχει τη δυνατότητα στον ερευνητή να αναζητήσει σε βάθος τις προσωπικές απόψεις των συμμετεχόντων και να κατανοήσει τις επιρροές που έχουν δεχτεί (Παπαγεωργίου 1998).

Τα δεδομένα που προσφέρει στον ερευνητή η ποιοτική έρευνα περιλαμβάνουν περιγραφές με πλούσιο περιεχόμενο σχετικά με άτομα, τόπους, συζητήσεις, αντικείμενα και καταστάσεις, αλλά δεν μπορούν εύκολα να αναλυθούν και να ερμηνευτούν μέσω στατιστικών διαδικασιών. Η μορφή των διερευνητικών ερωτημάτων αποσκοπεί στην μελέτη του πολύπλοκου χαρακτήρα των φαινομένων στην ολότητά του και κυρίως στον προσδιορισμό και στην κατανόηση της συμπεριφοράς του ίδιο του αντικειμένου απέναντι στα φαινόμενα αυτά.

Προκειμένου να επιτευχθούν οι σκοποί της έρευνας δεν είναι μόνο απαραίτητη η συλλογή των κατάλληλων δεδομένων. Απαραίτητη προϋπόθεση για μια ολοκληρωμένη και σωστή έρευνα αποτελεί και η διασφάλιση της ερευνητικής διαδικασίας και της ανάλυσης των δεδομένων.

Στη συγκεκριμένη έρευνα, προκειμένου να διασφαλίσω ως ερευνήτρια την ποιότητα και το κύρος της μελέτης μου, επιστράτευσα συγκεκριμένες στρατηγικές οι οποίες είχαν ως στόχο να ικανοποιήσουν τα διάφορα κριτήρια συνέπειας στην ερευνητική διαδικασία αλλά ταυτόχρονα να αποκαλύψουν στον αναγνώστη όλες τις απαραίτητες λεπτομέρειες της ερευνητικής διαδικασίας, προκειμένου να μπορεί και ο ίδιος κάθε στιγμή να αξιολογεί κριτικά τη μελέτη αναφορικά με την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της.

Σε μια ποιοτική έρευνα, η αξιοπιστία (credibility) έχει να κάνει με τον ποιοτικό σχεδιασμό της μεθόδου, την ποιότητα των δεδομένων τα οποία συλλέχθηκαν, την ποιοτική ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων.

Ένα άλλο στοιχείο που ικανοποίησε το στοιχείο της βασιμότητας στη συγκεκριμένη έρευνα ήταν ο αυτοέλεγχος και η πειθαρχία που επέδειξα στο ρόλο της ερευνήτριας καθόλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας. Προσπάθησα να παρουσιάσω με ακρίβεια όλα τα βήματα που ακολούθησα προκειμένου να καταλήξω στα συμπεράσματά μου.

Ερευνητικός σχεδιασμός

Οι συμμετέχοντες

Η συγκεκριμένη έρευνα επικεντρώθηκε αποκλειστικά σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς Προσχολικής Εκπαίδευσης και σε τελειόφοιτους φοιτητές και φοιτήτριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Συγκεκριμένα, στην έρευνα συμμετείχαν 45 Εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (νηπιαγωγοί και δάσκαλοι/ες και 25 τελειόφοιτοι φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα της πρακτικής άσκησης. Στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς ήταν άντρες και γυναίκες, ηλικίας 30 έως 54 ετών, με πλούσια εκπαιδευτική εμπειρία. Αντίστοιχα, στους συμμετέχοντες φοιτητές ήταν μόνο γυναίκες, τεταρτοετείς φοιτήτριες με πολύ μικρή εμπειρία από το πλαίσιο της πρακτικής άσκησης.

Η επαφή με τους μετέχοντες εκπαιδευτικούς και φοιτητές και η συλλογή δεδομένων έγινε μέσω της επόπτριας της εργασίας. Στην περίπτωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα. Συγκεκριμένα, δε ζητήθηκαν επιπλέον δημογραφικά στοιχεία, με αποτέλεσμα να μην έχουμε παραπάνω πληροφορίες για τους μετέχοντες εκπαιδευτικούς.

Τεχνική έρευνας

Για τη συλλογή του υλικού και προκειμένου να επιτευχθεί ο σκοπός και η διερεύνηση των ερωτημάτων της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε δομημένο ερωτηματολόγιο με ανοικτά ερωτήματα που αντιστοιχούσαν στα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.

Το ερωτηματολόγιο συγκεκριμένα οργανώθηκε σε 3 συγκεκριμένους άξονες ερωτήσεων. Ο πρώτος άξονας επικεντρώνεται στον τρόπο που οι ερωτηθέντες αντιλαμβάνονται τη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαίδευση, το είδος της συμμετοχής που προτιμούν και επιδιώκουν, καθώς και το πως προσδιορίζουν την συμμετοχή αυτή. Ο δεύτερος άξονας μελετάει τις προϋποθέσεις που απαιτούνται προκειμένου να εξασφαλιστεί η συμμετοχική εκπαίδευση. Έτσι εξετάζονται όλοι εκείνοι οι παράγοντες που βοηθάνε στη σωστή εφαρμογή μιας συμμετοχικής προσέγγισης στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά παράλληλα αναδεικνύονται και εκείνη οι παράγοντες που αποτελούν τροχοπέδη στην εφαρμογή της. Ο τρίτος και τελευταίος άξονας αφορά διάφορες τεχνικές που εφαρμόζουν ή που γνωρίζουν οι ερωτώμενοι προκειμένου να εξασφαλιστεί η συμμετοχή των μαθητών στην παιδαγωγική διαδικασία. καθώς και στην δυνατότητα τροποποίησής τους (βλέπε παράρτημα Α).

Ερευνητική διαδικασία

Ενημέρωση συμμετεχόντων

Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω της επόπτριας της εργασίας, που είχε πρόσβαση στην ομάδα των νηπιαγωγών και στην ομάδα των φοιτητών.

Οι εκπαιδευτικοί και οι φοιτητές ενημερώθηκαν αρχικά από την ίδια την Καθηγήτρια για το σκοπό της έρευνας άλλα και για το πόσο σημαντική θα ήταν η συμβολή τους σε αυτή, ενώ έπειτα τους μοιράστηκε το ερωτηματολόγιο για συμπλήρωση. Όπως αναφέρεται και στην βιβλιογραφία, το να επιτύχει ο ερευνητής να δημιουργήσει κλίμα

εμπιστοσύνης ανάμεσα στον ίδιο και στον ερωτώμενο, βοηθάει σημαντικά στην καλύτερη διεξαγωγή και στην επιτυχία της έρευνας (Marsall&Rossman, 1995). Έτσι, μέσω της εμπιστοσύνης που επέδειξαν οι ερωτώμενοι στο πρόσωπο της κυρίας Αυγητίδου, κατόρθωσα να συγκεντρώσω ιδιαίτερα χρήσιμα στοιχεία για την έρευνά μου.

Σε αυτό συνέβαλε αδιαμφισβήτητα και η διαπίστευση-διασφάλιση ότι θα τηρούνταν απόλυτη εχεμύθεια και θα διαφυλάσσονταν όλες οι προσωπικές πληροφορίες που θα δίνονταν από τους μετέχοντες στη συνέντευξη. Επίσης διασφαλίστηκε και η ανωνυμία των συμμετεχόντων ακολουθώντας ένα σύστημα αρίθμησης των ερωτηματολογίων αλλά και των εκπαιδευτικών και φοιτητών (Kvale, 1996). Με αυτό τον τρόπο όλοι οι ερωτώμενοι, δέχτηκαν να πάρουν μέρος στην έρευνα, κάτι που με χαροποίησε ιδιαίτερα καθώς θα είχα πλούσιο υλικό, το οποίο θα μου εξασφάλιζε την εγκυρότητα της έρευνάς μου. Έπειτα ακολούθησε και η γραπτή συναίνεση από την πλευρά των εκπαιδευτικών και φοιτητών, έτσι ώστε να διασφαλίσω ως ερευνήτρια την αξιοποίησή της για την έρευνά μου. Το κάθε ερωτηματολόγιο χρειάστηκε κατά μέσο όρο 15-20 λεπτά περίπου για να συμπληρωθεί

Ανάλυση Δεδομένων

Μέσω της ανάλυσης δεδομένων επιτυγχάνεται η αναγνώριση των εννοιών και η αποκάλυψη όλων των ιδιοτήτων και των χαρακτηριστικών τους μέσα από τα δεδομένα. Δίνει νόημα στην όλη έρευνα (Mantzoukas, 2004) και έχει ως απώτερο σκοπό τη δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών ώστε να επιτευχθεί η εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων (Τζανή, 2005). Δίνει απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα καθώς ο ερευνητής συγκρίνει τα δεδομένα που συλλέγει, τα συνδέει, τα ερμηνεύει και καταλήγει σε χρήσιμα συμπεράσματα για το κοινωνικό σύνολο (Μαντζούκας, 2007).

Πριν προχωρήσω στην ανάλυση των δεδομένων μου, θεώρησα απαραίτητο να κωδικοποιήσω τα δεδομένα και να σημειώσω τυχόν σχόλια και να τονίσω σημεία τα οποία είχα θεωρήσει σημαντικά κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας. Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε η ανάγνωση των ερωτηματολογίων με στόχο να κατανοηθεί πλήρως το περιεχόμενό τους και να μην διαστρεβλωθεί το νόημα από τη μεριά μου κατά την μετέπειτα ερμηνεία τους. Κωδικοποίησα τα δεδομένα, χρησιμοποιώντας σύντομες φράσεις ή λέξεις. Με τη βοήθεια μιας συμφοιτήτριάς μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα προσπάθησα να εντοπίσω λάθη κωδικοποίησης, ενώ ακολούθησε και δεύτερη ανάγνωση των κειμένων για να κατανοηθούν πλήρως τα κείμενα των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Επόμενο βήμα, ήταν η επιλογή της κατάλληλης τεχνικής ώστε να πραγματοποιήσω την ανάλυσή μου. Ανατρέχοντας στη βιβλιογραφία, διαπίστωσα ότι υπάρχει μια μεγάλη ποικιλία τεχνικών κατάλληλων για την ανάλυση των δεδομένων που προέρχονται από ποιοτική έρευνα. Η Kawulich, αναφερόμενη στις τεχνικές αυτές, τονίζει πως η επιλογή της κατάλληλης τεχνικής δεν είναι εύκολη υπόθεση, αλλά εξαρτάται από διάφορους παράγοντες (Kawulich, 2004). Οι παράγοντες αυτοί, όπως για παράδειγμα το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας καθώς επίσης και τα ερευνητικά ερωτήματα, πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη απ' τον εκάστοτε ερευνητή κατά την επιλογή της τεχνικής, ώστε να οδηγηθούμε σε έγκυρα και αξιόπιστα δεδομένα. Πιστή σε όλα τα παραπάνω που μου υποδείκνυε η βιβλιογραφία, μελέτησα διεξοδικά τόσο το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνάς, όσο και τα ερευνητικά μου ερωτήματα και το σύνολο των δεδομένων που είχα συλλέξει. Με την ολοκλήρωση και αυτής της διαδικασίας ένιωθα πλέον ασφαλής ώστε να προχωρήσω στην επιλογή της κατάλληλης τεχνικής για την ανάλυσης των δεδομένων.

Η τεχνική που επέλεξα ήταν αυτή της ανοιχτής κωδικοποίησης των δεδομένων (Strauss&Gorbin, 1990). Η τεχνική αυτή περιελάμβανε τον εντοπισμό διαφόρων εννοιών και νοημάτων, τη σύγκριση μεταξύ των νοημάτων αυτών ώστε να αποκαλυφθούν τυχόν ομοιότητες και διαφορές που δεν ήταν εμφανείς, την ομαδοποίηση των δεδομένων εκείνων που παρουσίαζαν κοινά χαρακτηριστικά και την οργάνωσή τους εν τέλει σε κατηγορίες ανάλογα με το περιεχόμενό τους.

Τα δύο παρακάτω αποσπάσματα αποτελούν χαρακτηριστικά παραδείγματα της κωδικοποίησης.

«Όταν τα παιδιά συνεργάζονται μεταξύ τους στις ομάδες, μιλάνε και κάνουν ερωτήσεις για τυχόν απορίες»

«Αν αλληλεπιδρούν με τους γύρω τους με οποιονδήποτε τρόπο. Αν δείχνουν ενδιαφέρον και περιέργεια. Αν συμβάλλουν στις προσπάθειες της ομάδας τους για επίλυση προβλημάτων».

Το πρώτο παράδειγμα εντάχθηκε αρχικά στον κωδικό «Συνεργασία-Δημιουργία Ερωτήσεων» ενώ το δεύτερο στον κωδικό «Αλληλεπίδραση-Ενδιαφέρον». Ύστερα από μια πιο προσεκτική μελέτη και ανάλυση των δεδομένων και των αντίστοιχων κωδικών τους, τα παραπάνω παραδείγματα, εντάχθηκαν εν τέλει την κατηγορία με τον τίτλο «Συνεργασία».

Συνεχίζοντας με την ανάλυση, στο πρώτο βήμα της ανάλυσης, εντοπίστηκαν πολλές θεματικές ενότητες (Klassen & Lynch, 2007 ·Trainor, 2005). Ωστόσο, ύστερα από μια πιο προσεκτική μελέτη, εντοπίστηκαν κι άλλες ομοιότητες που οδήγησαν σε αναδιαμόρφωση των ενότητων σε μικρότερο αριθμό και την ένταξη των δεδομένων σε αντίστοιχες κατηγορίες και υποκατηγορίες (βλέπε Παράρτημα Β). Για παράδειγμα σε

πρώτο στάδιο εντοπίστηκαν οι ενότητες «Προϋποθέσεις συμμετοχής», «Κεντρικό ζήτημα σε σχέση με τη συμμετοχή των παιδιών», «Δυσκολίες Συμμετοχής», «Δράση εκπαιδευτικού». Ύστερα από περαιτέρω προσεχτική μελέτη, θεωρήθηκε πως οι παραπάνω ενότητες συνθέτουν μαζί μια ευρύτερη ενότητα που έχει να κάνει με τους παράγοντες που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη συμμετοχική μάθηση. Έτσι, δημιουργήθηκε η θεματική ενότητα «Παράγοντες που συντελούν στην επιτυχή ή μη εφαρμογή της συμμετοχικής μάθησης» και όλες οι προηγούμενες ενότητες εντάχθηκαν ως υποενότητες σε αυτή. Η όλη διαδικασία της ανάλυσης διεξήχθη με μεγάλη προσοχή και με διασταύρωση της κωδικοποίησης και ανάλυσης τόσο με τη συμφοιτήριά μου όσο και με την επόπτρια προκειμένου να διασφαλιστεί η αξιοπιστία και η συνέπεια της έρευνας (Creswell, 2003·Klassen & Lynch, 2007).

Ολοκληρώνοντας, στο συγκεκριμένο κεφάλαιο προσπάθησα να παρουσιάσω αναλυτικά τη μεθοδολογία που ακολούθησα σε κάθε στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας. Έτσι αποτύπωσα με λεπτομέρεια όλα τα στάδιά της αλλά και τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την επίτευξη του σκοπού της. Έπειτα, προχώρησα στην παρουσίαση της διαδικασίας ανάλυσης των δεδομένων που είχα συλλέξει και επεξηγήθηκε λεπτομερώς η τεχνική που ακολουθήθηκε προκειμένου να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία της έρευνας.

Στο επόμενο κεφάλαιο πραγματοποιείται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Συγκεκριμένα, μέσα από αποσπάσματα ερωτηματολογίων που δίνονται, παρουσιάζονται και αναλύονται προσεκτικά οι θεματικές ενότητες που προέκυψαν και οι αντίστοιχες κατηγορίες και υποκατηγορίες που δίνουν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν αρχικά.

Κεφάλαιο 4

Αποτελέσματα Έρευνας

Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν κατά την ερευνητική διαδικασία καθώς και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων.

Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν 3 θεματικές ενότητες.

Συγκεκριμένα η πρώτη θεματική ενότητα αναφέρεται στη νοηματοδότηση της συμμετοχής που αποτελεί και τον πυρήνα της έρευνας μου. Περιλαμβάνει τον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί και οι φοιτητές την συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, την αντίληψή τους για τη σημασία της, ενώ παράλληλα δίνονται πληροφορίες για το είδος συμμετοχής που επιθυμούν στην τάξη και τις αναμενόμενες ενέργειες των παιδιών που οδηγούν στη συμμετοχή. Τέλος, γίνεται μια μικρή αναφορά σε σχέση με τα κριτήρια αξιολόγησης της συμμετοχής των μαθητών.

Η δεύτερη θεματική ενότητα περιλαμβάνει τους διάφορους παράγοντες που συντελούν στην ενίσχυση ή μη της συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συγκεκριμένα, μέσα από τη συγκεκριμένη θεματική ενότητα, παρουσιάζεται οι δυνατότητες συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ αναλύονται οι διάφορες δυσκολίες και το κύριο ζήτημα που εντοπίζεται στην τάξη σε σχέση με τη συμμετοχή των παιδιών. Η θεματική ενότητα, τελειώνει με μια αναφορά στην δράση του ίδιου του εκπαιδευτικού προκειμένου να εφαρμοστεί η συμμετοχική μάθηση.

Τέλος, η τρίτη και τελευταία θεματική ενότητα αναφέρεται στις καλές και στις κακές πρακτικές που περιγράφουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα σε σχέση με τη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συγκεκριμένα στην ενότητα αυτή,

παρουσιάζονται οι δράσεις των συμμετεχόντων προκειμένου να ενισχυθεί η συμμετοχική μάθηση αλλά και όλες εκείνες οι ενέργειες που δεν είναι αποτελεσματικές για την ενίσχυσή της και αποτελούν παραδείγματα προς αποφυγή.

Στο παρακάτω μέρος αυτού του κεφαλαίου ακολουθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων, όπως προέκυψαν ύστερα από την επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας. Τα ερευνητικά ερωτήματα παρουσιάζονται με τη σειρά με την οποία διατυπώθηκαν και εξετάστηκαν και στην έρευνά μας.

A) Οι απόψεις των συμμετεχόντων για τη συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Οι απόψεις που έχουν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι φοιτητές για τη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία φανερώνουν ότι τη θεωρούν μια πάρα πολύ αξιόλογη και ιδιαίτερα αποτελεσματική διαδικασία, γιατί επιφέρει πολλά σημαντικά και εποικοδομητικά αποτελέσματα για όλους τους μαθητές. Ειδικότερα, παρουσιάζονται παρακάτω οι κατηγορίες και υποκατηγορίες της πρώτης θεματικής ενότητας:

A1 Είδος Συμμετοχής

Εκπαιδευτικοί

Από την ανάλυση των ερωτηματολογίων, φαίνεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται παρόμοια τον τρόπο νοηματοδότησης της συμμετοχής των μαθητών μέσα στην τάξη. Συγκεκριμένα, από τους 45 εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, παρατηρείται πως πάνω από τους μισούς και για την ακρίβεια 36 εκπαιδευτικοί τη νοηματοδοτούν ως μια ενεργητική διαδικασία, η οποία εκδηλώνεται μέσω μιας μεγάλης ποικιλίας διαφορετικών τρόπων και συνδυασμών αυτών. Έτσι, 16 εκπαιδευτικοί περιγράφουν τη

συμμετοχή των παιδιών ως μία ενεργητική διαδικασία που αφορά στη συνεργασία των παιδιών, 9 εκπαιδευτικοί αναφέρονται στη συζήτηση 7 εκπαιδευτικοί αναφέρονται στη δημιουργία ερωτήσεων από τα παιδιά και 13 εκπαιδευτικοί αναφέρονται στην έκφραση των απόψεων και εμπειριών των παιδιών ως μέρος της ενεργητικής τους δράσης.

Για παράδειγμα η ΕΚ1 αναφέρει:

«Να συμμετέχουν ενεργά, να αποφασίζουν από κοινού σε μικρές ομάδες ή στην ολομέλεια για τις δραστηριότητες τους, να συνεργάζονται μεταξύ τους και να αλληλεπιδρούν».

Στο ίδιο σκεπτικό κινούνται και οι ΕΚ24 και ΕΚ34 οι οποίοι αναφέρουν πως:

«Επιδιώκω την εμπλοκή τους στο μάθημα με ερωτήσεις, συζητήσεις μεταξύ τους, ενδεχομένως επιτυχή επίλυση ασκήσεων, με ζωγραφιές και να μάθω τη δική τους άποψη για το θέμα που συζητάμε. Πόσο δηλαδή τα δυσκολεύει ή τα επηρεάζει».

«Στις δραστηριότητες τις γλωσσικές να συμμετέχουν με τη σειρά όλα τα παιδιά εκφράζοντας τις απόψεις και τις ιδέες τους. Να σέβονται τη σειρά του άλλου».

Σε αντίθεση με την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, ένα μικρότερο ποσοστό νοηματοδοτούν τη συμμετοχή των παιδιών σε σχέση με την προσοχή που επιδεικνύουν τα παιδιά κατά τη μαθησιακή διαδικασία και την ανταπόκρισή τους στις ερωτήσεις των εκπαιδευτικών, παραπέμποντας σε έναν παθητικό ρόλο των παιδιών . Από τους 45 εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, μόνο 6 άτομα ανήκουν σε αυτή την κατηγορία.

Για παράδειγμα η ΕΚ8 δηλώνει:

«Να παρακολουθούν τη διδασκαλία μου προσεχτικά και να απαντούν σε ερωτήσεις μου».

Η ΕΚ16 μας ενημερώνει πως επιθυμεί οι μαθητές:

«Να απαντούν στις ερωτήσεις, να γράφουν τις εργασίες, να ρωτούν, να αναζητούν και να συνδέουν την νέα γνώση με την επόμενη».

Σκεπτόμενη με τον ίδιο τρόπο η ΕΚ23 δηλώνει πως περιμένει οι μαθητές:

«Να απαντάνε σε ερωτήσεις...».

Πολλοί λίγοι είναι εκείνοι οι εκπαιδευτικοί (13 άτομα) οι οποίοι προσανατολίζονται και επιδιώκουν την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία μέσα στην τάξη.

Έτσι, ο η ΕΚ13 αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Επιδιώκω επικοινωνία μεταξύ τους και μαζί μου, αλληλεπίδραση, συνεργασία στις ομάδες...».

Τονίζοντας ακριβώς τα ίδια σημεία, η ΕΚ18 δηλώνει:

«Επιδιώκω την καλή επικοινωνία μεταξύ τους, να γνωριστούν μεταξύ τους καλύτερα, να αποκτήσουν εμπιστοσύνη ο ένας στον άλλον».

Έχοντας ακριβώς την ίδια λογική, οι εκπαιδευτικοί ΕΚ36 και ΕΚ42 αναφέρουν:

«Να αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους και με εμένα...»

«Να μπορούν να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους αλλά και με εμένα. Όταν ασχολούμαστε με ένα θέμα να λένε την άποψή τους και να ακούν την άποψη των άλλων».

Υποψήφιοι εκπαιδευτικοί

Από τη μεριά των υποψηφίων εκπαιδευτικών τώρα, τα πράγματα διαφαίνονται πιο ξεκάθαρα καθώς στο σύνολό τους υποστηρίζουν την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι από τους 25 υποψήφιους εκπαιδευτικούς αρκετοί (7 άτομα) φαίνεται να συγκλίνουν στην άποψη πως είναι ιδιαίτερα σημαντική η έκφραση των ιδεών, των απόψεων και των εμπειριών των μαθητών τους. Παράλληλα, τονίζουν πως είναι πολύ σημαντικό, να μπορούν οι μαθητές να συμμετέχουν σε ομάδες (12 άτομα), να προβληματίζονται (4 άτομα) και να συνεργάζονται μέσα από δραστηριότητες που θα οργανώσουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί(7 άτομα).

Έτσι, για παράδειγμα ο Φ4 δηλώνει:

«Θα επιδιώξω τα παιδιά να συμμετέχουν εκφράζοντας την άποψή τους, μιλώντας και συζητώντας μαζί μου αλλά και μεταξύ τους, δίνοντας ιδέες και λύσεις, θέτοντας προβληματισμούς, γελώντας. Θα ήταν επίσης καλό, να περνάνε όμορφα και να ενδιαφέρονται για τις δραστηριότητες, να περνούν το χρόνο τους ευχάριστα και εποικοδομητικά».

Παρόμοια ο Φ10 αναφέρει:

«Θέλω να δω τους μαθητές μου να δουλεύουν σε συνεργασία μεταξύ τους. Επίσης, θέλω να συμμετέχουν όλα τα παιδιά στις δραστηριότητες που θα οργανώσω».

Στο ίδιο σκεπτικό κινείται και ο Φ11, ο οποίος λέει χαρακτηριστικά:

«Η συμμετοχή που θα επιδιώξω στην τάξη μου θα προσπαθήσω να είναι ομαδική έτσι ώστε τα παιδιά να μπορούν να συνεργάζονται και να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Να

μάθουν να σέβονται τη γνώμη των άλλων και να μπορούν να εκφράζουν ελεύθερα αυτό που σκέφτονται».

Παράλληλα, στις απαντήσεις αρκετών υποψηφίων εκπαιδευτικών(14 άτομα) γίνεται εμφανής η θέλησή τους να μπορέσουν να επιτύχουν την αλληλεπίδραση και επικοινωνία μεταξύ των μαθητών τους.

Συγκεκριμένα ο Φ13 αναφέρει εν συνεχεία των παραπάνω πως επιθυμεί οι μαθητές του:

«...να επικοινωνούν μεταξύ τους και να ενισχύεται έτσι ο διάλογος».

Μόνο ένας υποψήφιος εκπαιδευτικός, ο Φ5 δείχνει να προσανατολίζεται προς την παθητική συμμετοχή των μαθητών μέσω των απαντήσεων σε ερωτήσεις που ο ίδιος θα θέτει στους μαθητές. Χαρακτηριστικά δηλώνει:

«...μέσα από ερωτήσεις θα περιμένω όλα τα παιδιά να συμμετέχουν μπαίνοντας στη διαδικασία να σκεφτούν και να απαντήσουν...».

A.2 Αναμενόμενες ενέργειες συμμετοχής παιδιών.

Εκπαιδευτικοί

Σε ερώτηση που θέσαμε στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς αναφορικά με τις ενέργειες που παρατηρούν για να προσδιορίσουν τη συμμετοχή ή μη των μαθητών τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, προέκυψε πως σύμφωνα με την άποψη 39 εκ των 45 εν ενεργεία εκπαιδευτικών, οι αναμενόμενες αυτές ενέργειες συμμετοχής των παιδιών

εκφράζουν την ενεργητική δράση και εκδηλώνονται μέσω της συνεργασίας(15 εκπαιδευτικοί), της συζήτησης (10 εκπαιδευτικοί), και της έκφρασης εμπειριών, ιδεών και απόψεων (7 εκπαιδευτικοί).

Έτσι, η EK12 αναφέρει:

«Παρατηρώ αν τα παιδιά συνεργάζονται μεταξύ τους στις ομάδες, αν μιλάνε και κάνουν ερωτήσεις για τυχόν απορίες».

Ο EK23, σκεπτόμενος με παρόμοιο τρόπο δηλώνει:

«Βλέπω αν αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται στην ομάδα...».

Στην ίδια γραμμή, κινούνται και οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών EK29 και EK37 οι οποίοι αναφέρουν:

«Παρατηρώ τη συνεργασία στην ομάδα τους, την προσοχή τους, τις απαντήσεις τους, τις απορίες τους (πρόβλημα όταν δεν υπάρχουν), την αποτελεσματικότητα της ανατροφοδότησης».

«Όταν πρόκειται για ομαδική εργασία προσέχω τη συνεργασία μεταξύ τους...»

Επιπρόσθετα, ένα μεγάλο μέρος των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, 17 για την ακρίβεια, αναμένει θετικές αντιδράσεις στη διάθεση και την έκφραση θετικών συναισθημάτων από τους μαθητές.

Συγκεκριμένα, ο EK21 δηλώνει:

«Περιμένω ενθουσιασμό από τα παιδιά...»

ενώ ο EK24 αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Παρατηρώ τη στάση τους, τη μεταξύ τους συνεργασία, το ποιόν των ερωτήσεων που κάνουν, το βαθμό ικανοποίησής τους, την προθυμία τους να μάθουν περισσότερα, τις αντιδράσεις, το βαθμό εμπλοκή τους».

Ωστόσο, σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί, 14 άτομα, δήλωσαν πως αντιλαμβάνονται τη συμμετοχή των μαθητών τους μέσα από παθητικές ενέργειες όπως η απάντηση ερωτήσεων (7 εκπαιδευτικοί) και το σήκωμα του χεριού (9 εκπαιδευτικοί).

Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν οι απαντήσεις των EK7, EK13, EK37 και EK40.

Οι απαντήσεις των τεσσάρων εκπαιδευτικών διατυπώνονται παρακάτω:

«Βλέπω αν με κοιτούν προσεχτικά στα μάτια, αν σηκώνουν το χέρι τους, αν πετάγονται για να πουν με ενθουσιασμό την απάντηση».

«Παρατηρώ αν τα παιδιά απαντούν σε ερωτήσεις...».

«Προσέχω εάν μπορούν να απαντήσουν σε ερωτήματα τα οποία ετέθησαν κατά τη διάρκεια του μαθήματος».

«...Παρατηρώ αν υπάρχουν χέρια σηκωμένα...».

Υποψήφιοι Εκπαιδευτικοί

Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, κατευθυνόμενοι προς την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, αναμένουν στην πλειοψηφία τους (24 άτομα) ενέργειες οι οποίες εκφράζονται μέσω της συμμετοχής τους σε ομάδες (6 άτομα), της συνεργασίας μεταξύ τους (5 άτομα) και του ενδιαφέροντος που δείχνουν κατά τη ενασχόλησή τους με τις διάφορες δραστηριότητες (14 άτομα). Επιπλέον, τονίζουν πως ένα ακόμη στοιχείο που παρατηρούν είναι η ανάπτυξη επικοινωνίας (5 άτομα) και η έκφραση των διαφόρων

ιδεών, εμπειριών αλλά και απόψεών τους (15 άτομα). Στόχος όλων δε είναι να κάνουν τους μαθητές τους να προβληματιστούν και να σκεφτούν.

Για παράδειγμα, ο Φ3 δηλώνει:

«Θα παρατηρήσω εάν αναπτύσσεται η δημιουργικότητά τους μέσα από τις δραστηριότητές, η κριτική τους σκέψη μέσα από προβληματισμούς και τα ερωτήματα που τους θέτω. Τέλος, θα πρέπει να διακρίνω εάν το θέμα που έχει επιλεγεί καθώς και τα μέσα/υλικά έχουν κεντρίσει το ενδιαφέρον τους».

Ο Φ11, κινούμενος στον ίδιο άξονα αναφέρει:

«Για να πω ότι τα παιδιά συμμετέχουν, θα πρέπει να εκφράζουν τη γνώμη τους και να νιώθουν ελεύθερα να πουν αυτό που σκέπτονται, να παράγουν ερωτήσεις και να συνεργάζονται μεταξύ τους. Τα παιδιά που συμμετέχουν, αναπτύσσουν το διάλογο, ανταλλάσσουν ιδέες και απόψεις, προβληματίζονται και αλληλεπιδρούν το ένα με το άλλο αλλά και με το περιβάλλον. Επιπλέον, όταν τα παιδιά συμμετέχουν δεν αποσπάται η προσοχή τους και αυτό σημαίνει ότι το θέμα τους έχει κεντρίσει το ενδιαφέρον».

Παρομοίως, ο Φ16 λέει χαρακτηριστικά:

«Θα δω το ενδιαφέρον που παρουσιάζουν κατά την υλοποίηση της δραστηριότητας...»

Ενώ ο Φ22 δηλώνει με τη σειρά του:

«Θα παρατηρήσω το πόσο αυτενεργούν, προβληματίζονται και συνεργάζονται».

Ιδιαίτερα ευχάριστο, είναι το γεγονός πως από το σύνολο των υποψηφίων εκπαιδευτικών, μόνο δύο υποψήφιοι εκπαιδευτικοί έδειξαν την προτίμησή τους και σε κάποιες ενέργειες παθητικής συμμετοχής σε συνδυασμό πάντα με την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών.

Συγκεκριμένα, ο Φ1 δηλώνει:

«Θα παρατηρήσω αν απαντούν στις ερωτήσεις...αν δείχνουν ενδιαφέρον...».

ενώ, με το ίδιο σκεπτικό ο Φ5 αναφέρει:

«Θα δω αν παίρνουν το λόγο (σηκώνουν χέρι), απαντάνε σχετικά με το θέμα, κάνουν ερωτήσεις και ενδιαφέρονται».

A3. Κριτήρια αξιολόγησης συμμετοχής των παιδιών.

Εκπαιδευτικοί

Στα κριτήρια αξιολόγησης της συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, 42 άτομα για την ακρίβεια, δηλώνουν ευχαριστημένοι όταν εντοπίζουν ενεργητική συμμετοχή των παιδιών. Η ενεργητική αυτή συμμετοχή εντοπίζεται για 8 εκπαιδευτικούς μέσω της συνεργασίας, για 2 εκπαιδευτικούς μέσω της δημιουργίας, για 11 εκπαιδευτικούς μέσω της συζήτησης και 10 εκπαιδευτικούς μέσω της κινητοποίησής τους. Επιπλέον, 23 εκπαιδευτικοί τονίζουν πως αναμένουν και τη δημιουργία θετικών συναισθημάτων από τα παιδιά όπως είναι το ενδιαφέρον, η ευχαρίστηση, η ικανοποίηση και η χαρά, καθώς κρίνουν πως οι ύπαρξη αυτών των συναισθημάτων είναι ιδιαίτερα σημαντική.

Συγκεκριμένα, η ΕΚ3 δηλώνει:

«Όταν βλέπω ότι τα παιδιά συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία με ενδιαφέρον και δεν το κάνουν απλά γιατί το κάνουν και οι άλλοι».

Με παρόμοιο τρόπο, οι ΕΚ10, και ΕΚ18 αναφέρουν:

«Θέλω να βλέπω τα ίδια ευχαριστημένα σε προσωπικό επίπεδο, να θέτουν τα ίδια μεγάλους στόχους για τους εαυτούς τους, να βλέπω κάθε ομάδα να συνεργάζεται και να δημιουργεί, να ανακαλύπτει, να μαθαίνει κάθε μέρα κάτι. Επιπλέον, με ενδιαφέρει το επικοινωνιακό κλίμα της τάξης να 'ναι υψηλό και να αλληλεπιδρούμε μαθητές και δάσκαλοι».

«Είμαι ευχαριστημένη όταν βλέπω τα παιδιά να βιώνουν χαρά, να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους ομαδικά και να συνεργάζονται».

Η ΕΚ29 με τη σειρά του, αναφερόμενος στη δημιουργία θετικών συναισθημάτων δηλώνει:

«Είμαι ευχαριστημένη όταν υπάρχει κατανόηση των όσων λέγονται στην τάξη και εκτός. Όταν δείχνουν ενδιαφέρον και προθυμία στις δραστηριότητες, όταν στο τέλος έχουν χαμόγελα ενθουσιασμού και ικανοποίησης».

Αντίστοιχα, ο ΕΚ31, αναφέρει:

«Με ευχαριστεί όταν βλέπω πως δε βαριούνται, δε μιλάνε για άσχετα θέματα, αλλά μιλάνε μεταξύ τους για θέματα σχετικά με το μάθημα».

Πέντε εκπαιδευτικοί δίνουν βάση στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της κατάκτησης στόχων όπως για παράδειγμα η εκπαιδευτικός ΕΚ17.

Συγκεκριμένα, δηλώνει:

«...Είμαι ευχαριστημένη όταν διαπιστώνω πως οι δραστηριότητες εκτελούνται σωστά και με επιτυχία».

Στην αντίθετη πλευρά, ο αριθμός των εκπαιδευτικών που προσανατολίζονται στην παθητική διαδικασία συμμετοχής είναι αμελητέος (1 εκπαιδευτικός).

Υποψήφιοι Εκπαιδευτικοί

Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, αναμένουν επίσης ενεργητική συμμετοχή μέσω της συνεργασίας (11 άτομα), της δημιουργίας, της συμμετοχής, της κινητοποίησης, της δημιουργικότητας (22 άτομα) και του προβληματισμού (3 άτομα). Ανάμεσα στα κριτήρια που θέτουν για να αξιολογήσουν τη συμμετοχή των μαθητών τους, πολλοί υποψήφιοι εκπαιδευτικοί (16 άτομα) ορίζουν ως ιδιαίτερα σημαντική την δημιουργία συναισθημάτων χαράς, ενθουσιασμού, ευχαρίστησης και ικανοποίησης στους μαθητές τους. Επίσης, η εκδήλωση του ενδιαφέροντος των μαθητών για τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, καθώς επίσης και η προθυμία τους να συνεχίσουν και έπειτα κάποια δραστηριότητα, αποτελούν για όλους σχεδόν τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς σημαντικά κριτήρια αξιολόγησης.

Έτσι για παράδειγμα, ο Φ3 αναφέρει:

«Όταν θα προκαλείται η φυσική τους περιέργεια, θα ενεργοποιείται η σκέψη τους και θα απελευθερώνεται η δημιουργικότητά τους».

Υιοθετώντας τις ίδιες απόψεις, ο Φ4 δηλώνει:

«Όταν παρατηρήσω και καταλάβω πως στα παιδιά αρέσουν τα θέματα που κάνουμε στην τάξη, πως συμμετέχουν με όλους ή κάποιους από τους παραπάνω τρόπους και ενδιαφέρονται για περαιτέρω επεξεργασία. Όταν δω πως εκείνα είναι ευτυχισμένα και ευχαριστημένα».

Η Φ11, με τη σειρά του λέει χαρακτηριστικά:

«Θα είμαι ευχαριστημένη από τη συμμετοχή των παιδιών όταν έχω επιτύχει την ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας, την έκφραση των συναισθημάτων τους, την καλλιέργεια γλωσσικών και επικοινωνιακών ικανοτήτων, την ενιαιοποίηση της γνώσης.

Επίσης όταν μάθουν να ακούν, να σκέπτονται και να σέβονται τη γνώμη των άλλων παιδιών και όταν μάθουν να συνεργάζονται και να λειτουργούν ομαδικά».

Ενώ η Φ14, κάτω από το ίδιο σκεπτικό αναφέρει:

«Θα είμαι ευχαριστημένη από τη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, αν αυτά μου θέτουν ερωτήματα και δίνουν αφορμές για επέκταση δραστηριοτήτων, αν συνεργάζονται μεταξύ τους αλλά και με μένα, αν ψάχνουν και βρίσκουν λύσεις σε προβλήματα, αν συζητούν και παρατηρούν όσα γίνονται στις δραστηριότητες και εκτός νηπιαγωγείου.

B. Παράγοντες που συντελούν στην επιτυχία ή μη εφαρμογή της συμμετοχικής μάθησης.

Στο σημείο αυτό, γίνεται μια προσπάθεια να παρουσιαστούν όλοι εκείνοι οι παράγοντες που επηρεάζουν την υλοποίηση της συμμετοχικής μάθησης είτε θετικά είτε αρνητικά, σύμφωνα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών και των φοιτητών. Παράλληλα μέσα από την ανάλυση αυτή παρουσιάζονται και οι απόψεις των εκπαιδευτικών και φοιτητών αναφορικά με τη δράση του εκπαιδευτικού προκειμένου να επιτευχθεί η συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό δεδομένου ότι η οποιαδήποτε λανθασμένη ενέργεια του καθενός εκπαιδευτικού μπορεί να επιφέρει αρνητικά αποτελέσματα στην υλοποίηση της συμμετοχικής μάθησης.

Έτσι, με βάση τα δεδομένα, για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα της μελέτης προκύπτουν οι εξής θεματικές ενότητες:

B1. Προϋποθέσεις συμμετοχής

Εκπαιδευτικοί

Για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς (26) οι προϋποθέσεις συμμετοχής αφορούν καθαρά την εκπαιδευτική λειτουργία και πράξη και μπορούν να επιφέρουν άλλοτε θετικά αποτελέσματα και άλλοτε αρνητικά. Για παράδειγμα, από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών βλέπουμε πως η σωστή οργάνωση της μεθοδολογίας για 12 από αυτούς, των ποικίλων στρατηγικών και του προγραμματισμού για 8 από αυτούς, λειτουργούν θετικά στην εφαρμογή της συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αντίθετα, τροχοπέδη στην ομαλή έκβασή της μπορεί να αποτελέσουν η κακή χωροταξική διάταξη (8 άτομα), ο ελλιπής χρόνος (9 άτομα), ακόμα και ο μεγάλος αριθμός των παιδιών όπως τόνισαν 23 εκπαιδευτικοί.

Έτσι, η ΕΚ11 δηλώνει:

«Προϋποθέσεις είναι το καλό σχολικό κλίμα, η διαμόρφωση της τάξης (ευχάριστη-όμορφη)....Ποικιλία στρατηγικών στο σχέδιο διδασκαλίας, ο απαιτούμενος χρόνος που θα δοθεί, το οικείο περιβάλλον και η εμπιστοσύνη που αναπτύσσεται με τον δάσκαλο. Αυτό που την παρεμποδίζει είναι τα αντίθετα με τα παραπάνω νομίζω».

Η ΕΚ21 με τη σειρά της αναφέρει:

«Όταν υπάρχει πρόγραμμα-σχεδιασμός από τον εκπαιδευτικό. Όταν γίνεται σωστή κατανομή και οργάνωση των ομάδων. Όταν υπάρχει τήρηση κανόνων. Όταν εκπαιδευτικός τα επαινεί, τα ανταμείβει και τα ενθαρρύνει. Αντίθετα την παρεμποδίζει ο αυταρχισμός του εκπαιδευτικού, η μη τήρηση κανόνων και όταν τα παιδιά δεν γνωρίζουν τους ρόλους τους».

Παρόμοια ο ΕΚ24 αναφερόμενος στα στοιχεία που εμποδίζουν τη συμμετοχή λέει:

«...Εμποδίζει η κακή χωροταξία, η έλλειψη χρόνου, η απουσία επικοινωνίας, το χαμηλό επίπεδο ενδιαφέροντος, τα προβλήματα που αντιμετωπίζει κάθε παιδί προσωπικά και διαπροσωπικά, τυχόν μαθησιακά προβλήματα, έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων και οργάνωσης. Δεν βοηθάει καθόλου η τυχόν κακή εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους».

Ο ΕΚ25 με τη σειρά του αναφέρει:

«Η διάταξη των θρανίων, το πλήθος των μαθητών, οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ δασκάλου-μαθητή και μαθητών μεταξύ τους, οι αντιλήψεις του δασκάλου σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία, οι προσδοκίες του δασκάλου από κάθε μαθητή, η αντιμετώπιση του λάθους από το δάσκαλο κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, η προσαρμογή του τρόπου διδασκαλίας (μέθοδοι διδασκαλίας, μέσα διδασκαλίας, διδακτικές στρατηγικές κ.α.) στον τρόπο μάθησης του κάθε μαθητή (στυλ μάθησης κάθε μαθητή, μαθησιακή ετοιμότητα, κοινωνικοπολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο κάθε μαθητή, στρατηγικές μάθησης κ.α.), η ανατροφοδότηση που δίνει ο δάσκαλος σε κάθε μαθητή (επαρκής ή όχι), τα κίνητρα των μαθητών (εξωτερικά και εσωτερικά) και οι προσδοκίες του μαθητή από το δάσκαλο και τη μαθησιακή διαδικασία.

Επιπρόσθετα, για πολλούς εκπαιδευτικούς, 21 για την ακρίβεια, προϋπόθεση αποτελεί και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός και μαθητής με τις καλές και κακές ενέργειες αντίστοιχα. Για παράδειγμα, τα κίνητρα, οι προσδοκίες και η επιβράβευση του εκπαιδευτικού προς το μαθητή συντελούν στη συμμετοχή σύμφωνα με τις απαντήσεις 18 εκπαιδευτικών ενώ, οι απαιτήσεις και οι αντιλήψεις του για τα παιδιά την παρεμποδίζουν με βάση τις απόψεις 3 εκπαιδευτικών. Από την πλευρά του μαθητή, ώθηση στη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία για 7 εκπαιδευτικούς δίνει το επίπεδο που έχουν, η θετική διάθεση που αναπτύσσουν όπως επίσης και η οργάνωση της εκπαιδευτικής

διαδικασίας κοντά στα χαρακτηριστικά και τις δυνατότητες του κάθε παιδιού. Αντίθετα, αρνητικά συντελούν η άγνοια του θέματος από το παιδί για 5 εκπαιδευτικούς, ο ρυθμός μάθησης για 7 εκπαιδευτικούς καθώς και η τήρηση κανόνων για 2 εκπαιδευτικούς. Όλα αυτά γίνονται φανερά και στα λόγια των εκπαιδευτικών EK11, EK21, EK24, EK25 που παρουσιάστηκαν παραπάνω ενώ αναφορικά με την επιβράβευση ο EK5 δηλώνει:

«Διάλογος, συμμετοχή όλων των παιδιών σε ομάδες και ανάληψη ρόλων ανάλογα με τις δυνατότητες, αποφυγή μονολόγου, επιβράβευση και ενθάρρυνση, διαπροσωπικές σχέσεις...»

Παρομοίως, η EK12 κάνει λόγο μεταξύ άλλων για τη χρήση κινήτρων και επιβράβευσης και αναφέρει:

«Η συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία εξασφαλίζεται με την καλλιέργεια εσωτερικών αλλά και εξωτερικών κινήτρων (έπαινος, επιβράβευση, δημιουργία φιλικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών, ποικιλία διδακτικών στρατηγικών στο σχέδιο διδασκαλίας...»

Τέλος, για ένα μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών, συγκεκριμένα 23 εκ των 45 εν ενεργεία εκπαιδευτικών, σημαντική προϋπόθεση αποτελεί η θετική αλληλεπίδραση και επικοινωνία μέσω των διαπροσωπικών σχέσεων (15 άτομα), του κλίματος αποδοχής (7 άτομα) και της επικοινωνίας μαθητών και εκπαιδευτικού (8 άτομα), αλλά και η έκφραση συναισθημάτων όπως το ενδιαφέρον (3 άτομα).

Η EK14 αναφέρει:

«Αίσθημα αποδοχής και ασφάλειας. Καλό κλίμα στην τάξη. Δέσιμο ομάδας. Να έχουν την ευκαιρία να συμμετέχει ο καθένας με τον τρόπο του...».

Παρομοίως, ο ΕΚ15 λέει χαρακτηριστικά:

«...Η εξασφάλιση θετικού κλίματος μεταξύ των μαθητών ώστε να πραγματοποιείται επικοινωνιακή διδασκαλία...».

Υποψήφιοι Εκπαιδευτικοί

Από τη σκοπιά των υποψηφίων εκπαιδευτικών, παρατηρείται πως στην ολότητά τους (25 άτομα) τόνισαν τη σημασία της πρόκλησης τους ενδιαφέροντος των μαθητών ως απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με άλλα λόγια, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί έκαναν λόγο για τη χρήση στη διδασκαλία ενδιαφερόντων θεμάτων (22 άτομα), ανάλογα με τα βιώματα και τις δυνατότητες των παιδιών (3 άτομα) που τα κρατάει συνεχώς σε εγρήγορση και δε διασπάται η προσοχή τους. Κάποιοι μάλιστα υποψήφιοι εκπαιδευτικοί (4 άτομα), σε συνδυασμό με τα παραπάνω, ανέφεραν και τη χρήση κατάλληλων μέσων και υλικών, προκειμένου να κεντρίσουν ακόμη περισσότερο το ενδιαφέρον των μαθητών και να κάνουν την εκπαιδευτική διαδικασία ευχάριστη και αποτελεσματική. Αναφορικά με τους παράγοντες που δημιουργούν προβλήματα στην συμμετοχή των παιδιών, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί συνέκλιναν στον ίδιο παράγοντα, λέγοντας πως η έλλειψη κινήτρου που να προκαλεί το ενδιαφέρον των παιδιών, αποτελεί πιθανόν τον βασικότερο παράγοντα αποτυχίας της όλης διαδικασίας.

Έτσι, ο Φ4 αναφέρει:

«Εάν το θέμα προς επεξεργασία είναι ενδιαφέρον και προσιτό στα παιδιά, ο τρόπος και τα μέσα που θα χρησιμοποιήσουμε διαφορετικά και παιχνιδιάρικα και ο/η παιδαγωγός έχει όρεξη και θετική ενέργεια, μπορούμε να μιλήσουμε για επιτυχία στη συμμετοχή των παιδιών...».

Με παρόμοιο τρόπο ο Φ7 δηλώνει:

«Να είναι ξεκάθαρο στα παιδιά απ' την αρχή με το τι θα ασχοληθούμε τη δεδομένη χρονική στιγμή, γιατί θα ασχοληθούμε με αυτό και να αφορά την καθημερινότητα και τα ενδιαφέροντά τους. Ακόμη, να έχει υψηλές απαιτήσεις από τα παιδιά, να είναι κάτι διασκεδαστικό και να τους παρουσιαστεί με παιγνιώδη τρόπο. Αιτία που παρεμποδίζει τη συμμετοχή είναι ένα βαρετό, αδιάφορο για τα παιδιά θέμα ή η απόδοσή του με τη μορφή διδασκαλίας».

Ο Φ9 με τη σειρά του λέει:

«Προϋπόθεση για τη συμμετοχή των παιδιών είναι κατά κύριο λόγο ένα ενδιαφέρον θέμα μέσα απ' τις εμπειρίες και τα βιώματά τους καθώς και ο τρόπος εισαγωγής του. Στη συνέχεια, είναι τα υλικά (κυρίως ανακυκλώσιμα για κατασκευές) και λιγότερα έτοιμα».

Αρκετοί επίσης υποψήφιοι εκπαιδευτικοί (4 άτομα), έκαναν λόγο και για την ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών ως σημαντική προϋπόθεση συμμετοχής, η έλλειψη της οποίας μπορεί να επιφέρει σημαντικά προβλήματα.

Χαρακτηριστικά, ο Φ20 δηλώνει:

«...Ακόμη, ένα ευχάριστο κλίμα μεταξύ των παιδιών θα ήταν προϋπόθεση για να εξελιχθεί καλά η εκπαιδευτική διαδικασία».

Στην ίδια λογική κινείται και η Φ25 η οποία αναφέρει:

«Προϋποθέσεις συμμετοχής: Να γνωριστούν τα παιδιά μεταξύ τους, να δημιουργήσουν σχέσεις μεταξύ τους, βασισμένες στο διάλογο και γενικότερα σε δημοκρατικές διαδικασίες, να επενδύσουν στη συνεργασία μεταξύ τους».

B2. Κεντρικό ζήτημα σε σχέση με τη συμμετοχή των παιδιών.

Εκπαιδευτικοί

Από την ανάλυση των ερωτηματολογίων που δόθηκαν στους 45 εν ενεργεία εκπαιδευτικούς προέκυψε πως το κεντρικό ζήτημα που απασχολεί αρκετούς από αυτούς, 15 για την ακρίβεια, έχει να κάνει κυρίως με την αρνητική συμπεριφορά που παρουσιάζουν οι μαθητές μέσα στην τάξη. Η κοροϊδία, η φασαρία, η απόσπαση και η έλλειψη προσοχής καθώς επίσης και η μη τήρηση κανόνων αποτελούν χαρακτηριστικά παραδείγματα αρνητικής συμπεριφοράς.

Όλα τα παραπάνω, διαφαίνονται και στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ΕΚ6, ΕΚ8, ΕΚ21, και ΕΚ24 οι οποίοι επιλέχθηκαν ως παραδείγματα από το συνολικό δείγμα.

Έτσι, ο ΕΚ6 αναφέρει:

«Δε συμμετέχουν όλα τα παιδιά. Αυτά που συμμετέχουν πάντα είναι 5 από τα 17. Υπάρχει μεγάλη ανομοιογένεια. Πολλές φορές οι μέτριοι μαθητές αποθαρρύνονται να συμμετέχουν λόγω πιθανής κοροϊδίας ή χλευασμού από τους άλλους».

Ο ΕΚ8 με τη σειρά του δηλώνει:

«Ο αριθμός των παιδιών που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν είναι σταθερός σε καθημερινή βάση. Υπάρχουν παιδιά με διάσπαση προσοχής, παιδιά που

δημιουργούν φασαρία για να αποσπάσουν την προσοχή των συμμαθητών τους και παιδιά με πολλές απουσίες».

Με παρόμοιο και λιτό τρόπο, ο ΕΚ21 αναφερόμενος στο κύριο ζήτημα που εντοπίζει στην τάξη σε σχέση με τη συμμετοχή των παιδιών, λέει:

«Ο διαχωρισμός των παιδιών σε ομάδες και η συμπεριφορά ορισμένων παιδιών».

Τέλος, ο ΕΚ24, τοποθετείται λέγοντας:

«Δε συμμετέχουν όλα τα παιδιά. Παιδιά με χαμηλή συνήθως αυτοεκτίμηση (δε τα καταφέρνω κύριε...), φτωχές διαπροσωπικές σχέσεις αλλά και παιδιά που δεν τηρούν κανόνες και έχουν κακή σχέση με το σχολείο.

Επιπλέον, η ανάλυση των ερωτηματολογίων κατέδειξε πως ίδιος αριθμός σχεδόν εκπαιδευτικών (19 άτομα) θεωρεί πως ζήτημα είναι επίσης και οι ελλείψεις των μαθητών που μπορεί να αφορούν προβλήματα από το οικογενειακό περιβάλλον ή ένα αλλοδαπό παιδί, όπως επίσης και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Συγκεκριμένα, ο ΕΚ2 αναφέρει:

«Όχι, δε συμμετέχουν όλα τα παιδιά. Υπάρχουν πολλά ζητήματα με κυριότερα: Το να γνωρίζουν σε τι θα ωφεληθούν και τα οικογενειακά προβλήματα αλλά και τα εσωτερικά κίνητρα».

Η ΕΚ11 με τη σειρά της δηλώνει:

«Δε συμμετέχουν όλα τα παιδιά σε όλες τις φάσεις τη εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το κύριο ζήτημα νομίζω ότι είναι το ενδιαφέρον, οι μαθησιακές δυσκολίες, η έλλειψη προσοχής κ.α.».

Η ΕΚ31, αναφερόμενη κι αυτή στα ζητήματα που εντοπίζει, λέει χαρακτηριστικά:

«...Η επίτευξη των στόχων δεν πραγματοποιείται από συγκεκριμένους μαθητές, λόγω μαθησιακών δυσκολιών...»

Ακριβώς την ίδια απάντηση, μας δίνει και ο ΕΚ39 ο οποίος αναφέρει:

«Τα περισσότερα συμμετέχουν εκτός από κάποια που έχουν μαθησιακά κενά που τα εμποδίζουν και κάποια που έρχονται προετοιμασμένα από το σπίτι στο παρακάτω μάθημα.».

Ιδιαίτερα αξιοσημείωτος είναι ο αριθμός των εκπαιδευτικών (22 άτομα) που θεωρούν πως κύριο ζήτημα αποτελούν τα χαρακτηριστικά των παιδιών, οι σχέσεις τους, τα αρνητικά συναισθήματα και ο ίδιος εκπαιδευτικός. Αυτό ήταν φανερό και στην απάντηση του ΕΚ24 που αναφέραμε παραπάνω αλλά και στην απάντηση του ΕΚ38 που ακολουθεί.

«Οι πολλοί καλοί μαθητές κινητοποιούνται αμέσως, πολύ διστάζουν οι μαθητές με μαθησιακά προβλήματα. Διαφορετικά επίπεδα ως προς τις ικανότητές τους, υπερβολικός ανταγωνισμός και κακές σχέσεις μεταξύ των παιδιών (δυσκολεύεται η συνεργασία).».

Υποψήφιοι Εκπαιδευτικοί

Σε παρόμοια ερώτηση που τέθηκε στους 25 υποψήφιους εκπαιδευτικούς, αναφορικά με το κύριο ζήτημα που προκύπτει και γι' αυτούς σε σχέση με την συμμετοχή των παιδιών, παρατηρούμε πως οι απόψεις στους δίστανται. Οι περισσότεροι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, τόνισαν πως αναμένουν ενεργητική συμμετοχή από όλα τα παιδιά. Αναφέρθηκαν μάλιστα και στους τρόπους με τους οποίους μπορεί να επιτευχθεί η συμμετοχή των παιδιών, όπως είναι για παράδειγμα η επιλογή ενός ενδιαφέροντος θέματος (15 άτομα) ανάλογα με τα βιώματα και τις δυνατότητες των μαθητών αλλά και στην επιλογή των κατάλληλων μέσων και υλικών.

Έτσι, για παράδειγμα, ο Φ16 αναφέρει:

«Ναι, αναμένω συμμετοχή καθώς απ' όσα έχουμε ήδη παρατηρήσει, παρόλο που ορισμένα παιδιά δε συμμετέχουν απ' την αρχή, με μια μικρή παρότρυνση εντάσσονται κι εκείνα στη δραστηριότητα».

Παρόμοια, ο Φ22, τοποθετείται λέγοντας:

«Ναι θέλω όλα τα παιδιά να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και αυτό θα προκύψει όταν υπάρχουν αρκετές κινητικές δραστηριότητες, τραγούδια και χειροτεχνίες».

Στον αντίποδα, ένας πολύ μεγάλος αριθμός υποψήφιων εκπαιδευτικών (13 άτομα), δήλωσε πως το να επιτευχθεί συμμετοχή από όλους τους μαθητές μέσα στην τάξη, αποτελεί δύσκολο εγχείρημα. Η κούραση, η απόσπαση προσοχής από άλλους μαθητές αποτελούν στοιχεία που εμποδίζουν τη συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Έτσι, ο Φ3 αναφέρει:

«Δυστυχώς δεν περιμένω να συμμετέχουν όλα τα παιδιά γιατί πολλά είναι αφηρημένα, άλλα απωθούνται από τα ζωνρά παιδιά της τάξης και παρασύρονται, ενώ άλλα είναι αρνητικά απέναντι σε κάθε είδους δραστηριότητας».

Παρόμοια, ο Φ6 δηλώνει:

«Θα ήθελα αυτό που θα σχεδιάσω να αρέσει σε όλα τα παιδιά και να κεντρίσει την προσοχή όλων, αλλά παρατήρησα ότι αυτό είναι δύσκολο καθώς 2-3 νήπια βαριούνται εύκολα και δεν ενδιαφέρονται για τις δραστηριότητες εύκολα».

Τέλος, ο Φ24 λέει χαρακτηριστικά:

«Υπάρχει προβληματισμός για κάποια συγκεκριμένα παιδιά, για τη μη συμμετοχή τους. Όπως προκύπτει από τις πρώτες παρατηρήσεις στη τάξη υπάρχει αδιαφορία γενικώς, επικινδυνότητα ως προς τα άλλα παιδάκια, δημιουργία άγχους».

B3. Δυσκολίες συμμετοχής/Αιτιολόγηση δυσκολιών

Εκπαιδευτικοί

Η εξασφάλιση της συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, πολλές φορές κωλύεται από διάφορες δυσκολίες που εντοπίζονται και δεν επιτρέπουν την ομαλή έκβασή της, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Οι δυσκολίες αυτές παρουσιάζουν ιδιαίτερη ποικιλομορφία. Από τις απαντήσεις των 45 εκπαιδευτικών προκύπτει πως παραπάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς (27 άτομα) αναφέρουν ως κύρια δυσκολία, τους διάφορους προσωπικούς παράγοντες του παιδιού. Οι παράγοντες αυτοί δηλώνουν αδυναμία και συντελούν σε μεγάλο βαθμό στη μη εξασφάλιση της συμμετοχής των παιδιών. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν για 3 άτομα οι

μαθησιακές δυσκολίες, για 11 άτομα η έλλειψη γνώσεων, για 7 άτομα η προσωπικότητα του μαθητή, για 10 άτομα η συμπεριφορά των παιδιών καθώς και η εμφάνιση προβλημάτων στη γλώσσα των μαθητών για 3 άτομα.

Έτσι, ο ΕΚ11 αναφέρει σχετικά με τις δυσκολίες που εντοπίζει:

«Η προσωπικότητα του κάθε μαθητή, η έλλειψη προσοχής, τα ενδιαφέροντά του, οι μαθησιακές δυσκολίες...Αν δεν ξέρω που οφείλονται θα προσπαθήσω να μάθω από την επικοινωνία με το οικογενειακό περιβάλλον και από την ενημέρωση από προηγούμενες τάξεις».

Παρόμοια, η ΕΚ12 δηλώνει:

«Η προσωπικότητα του μαθητή, το δύσκολο οικογενειακό περιβάλλον, τυχόν μαθησιακές δυσκολίες...Αν δεν ξέρω, επιδιώκω ιδιαίτερη προσέγγιση με τον συγκεκριμένο μαθητή και συχνή επικοινωνία με τους γονείς ώστε να εντοπιστεί η δυσκολία και να βρεθούν λύσεις».

Με τη σειρά της η ΕΚ33 λέει:

«Τα τυχόν κενά που έχουν δημιουργηθεί από προηγούμενα χρόνια, η διάσπαση προσοχής, η υπερκινητικότητα που έχουν, οικογενειακοί παράγοντες...Θα προσπαθούσα να συζητήσω με τον προηγούμενο δάσκαλο, τους γονείς και κυρίως το παιδί για να εντοπίσω τα αίτια του προβλήματος»

Τέλος, η ΕΚ38 αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Δεν υπάρχει καλό κλίμα μεταξύ μαθητών. Πολλοί μαθητές εμφανίζουν δυσκολίες στη συμπεριφορά τους. Παρατηρώ τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους στο διάλειμμα και στις εκδρομές».

Από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, 21 άτομα θεωρούν πως ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην εξασφάλιση της συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, παίζουν τα ίδια τα συναισθήματα των παιδιών. Αντιπροσωπευτικά παραδείγματα τέτοιων συναισθημάτων αποτελούν η έλλειψη ενδιαφέροντος για 12 άτομα, η έλλειψη αυτοπεποίθησης για 10 άτομα και η ντροπή για 5 άτομα.

Χαρακτηριστικά, η ΕΚ6 δηλώνει:

«Έλλειψη χρόνου, πίεση διδακτικής ύλης στα δημοτικά σχολεία, βαρετή διδασκαλία και έλλειψη ενδιαφέροντος για το μάθημα, πιθανά αισθήματα απόρριψης, φόβου και ντροπής, έλλειψη γνώσεων. Θα επιχειρήσω συνάντηση με γονείς, διερεύνηση σχέσεων των μαθητών, επιμορφωτικά σεμινάρια».

Στην ίδια λογική κινείται και η ΕΚ27 η οποία αναφέρει:

«Η προσέγγιση του παιδιού, ώστε να μιλήσει γι' αυτά που το απασχολούν και το ενδιαφέρον έτσι ώστε να οργανώσω την διδασκαλία μου, το πρόγραμμα της ημέρας ανάλογα».

Η ΕΚ29 εντοπίζει ως ιδιαίτερη δυσκολία:

«Το να καταφέρεις να κινήσεις το ενδιαφέρον όλων των μαθητών καθώς πρόκειται για διαφορετικές προσωπικότητες»

και συμπληρώνει:

«Προσπαθώ μέσω συχνών επιμορφώσεων να βελτιώσω τις πρακτικές μου και εφαρμόσω τρόπους διδασκαλίας που θα αναδείξουν αρχικά τα προβλήματα ώστε να τα εξαλείψω κατόπιν».

Ο ΕΚ39 αναφερόμενος στις δυσκολίες που διακρίνει, δηλώνει:

«Ο χειρισμός κάποιων μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς (ζωηροί, πειραχτήρια) που ενοχλούν τους υπολοίπους. Η διαφορά φαίνεται όταν λείπουν. Υπάρχει άλλη συμμετοχή στο μάθημα».

Τέλος, 16 εκπαιδευτικοί, δίνουν ιδιαίτερη σημασία στους παράγοντες που επηρεάζουν τον ίδιο τον εκπαιδευτικό καθώς και την όλη εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι κάνουν λόγο για ελλιπή μόρφωση (10 άτομα), για ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή (7 άτομα) αλλά αναφέρονται και στη συνολική δομή του σχολείου

Ο ΕΚ2, χαρακτηριστικό παράδειγμα της ομάδας αυτής των εκπαιδευτικών, αναφέρει:

«Η ίδια η δομή του σχολείου και των αναλυτικών προγραμμάτων. Η ελλιπής επιμόρφωση των ατόμων. Η μη εξέταση των διαφορετικών αναγκών των παιδιών».

Η ΕΚ20 δηλώνει επιγραμματικά:

«Κύριες δυσκολίες είναι η υλικοτεχνική υποδομή και η συμπεριφορά των παιδιών».

Ο ΕΚ35 με τη σειρά του δηλώνει:

«Η άρνηση του εκπαιδευτικού να αλλάξει τη διδακτική του μονοτονία, η έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού για την εμπλοκή των ΤΠΕ, η ρατσιστική στάση των γηγενών

μαθητών που δημιουργούν συνθήκες μη αποδοχής για τους αλλοδαπούς, οι στάσεις, αξίες και πεποιθήσεις της οικογένειας για το αγαθό της μόρφωσης».

Υποψήφιοι Εκπαιδευτικοί

Οι απόψεις των 25 φοιτητών αναφορικά με τις κυριότερες δυσκολίες στην εξασφάλιση της συμμετοχικής εκπαίδευσης, δεν φαίνεται να αποκλίνουν σημαντικά από αυτές των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, η έλλειψη ενδιαφέροντος φαίνεται να κρατάει τη μερίδα του λέοντος στην περίπτωση των φοιτητών, καθώς 13 άτομα αναφέρθηκαν σε αυτή χαρακτηρίζοντάς τη ως τη σημαντικότερη δυσκολία που εντοπίζουν στην εφαρμογή της συμμετοχικής μάθησης.

Έτσι, ο Φ6 αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Οι κυριότερες δυσκολίες στην εξασφάλιση της συμμετοχής των παιδιών είναι ότι ορισμένα βαριούνται εύκολα και ένα νήπιο δεν ακολουθεί ποτέ στις οργανωμένες δραστηριότητες. Αυτό ίσως να οφείλεται στο ότι οι δραστηριότητες που επιλέγει η νηπιαγωγός να φαίνονται εύκολες σ' ένα νήπιο, ή ανούσιες στο άλλο».

Παρόμοια, ο Φ9 δηλώνει:

«Οφείλονται στο πόσο ενδιαφέρον είναι το θέμα που πραγματεύεται η νηπιαγωγός αν είναι δηλαδή αρκετά κοντά στα ενδιαφέροντά του και σ' αυτά που έχει εξοικειωθεί. Καθώς επίσης και στις δραστηριότητες που ακολουθούν, αν δηλαδή κρατούν αμείωτο το ενδιαφέρον του».

Ο Φ10 κινούμενος στην ίδια λογική με τους παραπάνω λέει:

«Μια δυσκολία που αναμένω να συναντήσω σχετικά με την εξασφάλιση της συμμετοχής των παιδιών είναι να μη συμμετέχουν κάποια παιδιά στις ομαδικές δραστηριότητες ή να

μην ανταποκριθούν στις προσδοκίες μου. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι δε τους ελκύει το θέμα ή δε τους θέτει σε ενεργό ρόλο».

Ο Φ13, χωρίς να αποκλίνει κι αυτός από τις απόψεις των υπολοίπων δηλώνει:

«Οι κυριότερες δυσκολίες που ενδεχομένως συναντήσω σχετικά με τη συμμετοχή των παιδιών, θα έχουν να κάνουν με το κατά πόσο τα παιδιά βρουν ενδιαφέρον το θέμα και έχει νόημα για τα ίδια ώστε να το παρακολουθήσουν και να μην αποσπάται η προσοχή τους και κατά πόσο αλληλεπιδρούν μεταξύ τους».

Πολλοί ήταν και οι φοιτητές που αναφέρθηκαν στους προσωπικούς παράγοντες των παιδιών, όπως η προσωπικότητα (4 άτομα), η συμπεριφορά (10 άτομα) και η προσαρμογή των μαθητών στο πλαίσιο της τάξης (3 άτομα).

Ο Φ3 λέει χαρακτηριστικά:

«...Αρκετές δυσκολίες προκαλεί το πιο ζωηρό παιδί της τάξης, το οποίο συνεχώς είναι απρόσεκτο, παρασύρει και ενοχλεί τα υπόλοιπα νήπια, ενώ εξαιτίας του διακόπτεται η ροή της εκπαιδευτικής διαδικασίας».

Ο Φ14, αναφερόμενος στην αδυναμία προσαρμογής των μαθητών δηλώνει:

«Οι δυσκολίες που πιστεύω ότι μπορώ να συναντήσω κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων μου είναι τα παιδιά αυτά που είναι καινούρια και δεν έχουν προσαρμοστεί στο κλίμα της τάξης και παρουσιάζουν μια άρνηση σε αυτά που τους προτείνουμε».

Παρόμοια, ο Φ17 αναφέρει:

«Η βασική δυσκολία είναι ότι αρκετά παιδιά είναι ιδιαίτερα ντροπαλά και δεν εκφράζονται πολύ. Αυτό ίσως οφείλεται στο ότι οι σχέσεις των παιδιών είναι ακόμη υπό διαμόρφωση. Έτσι δε νιώθουν άνετα να μιλούν μπροστά στους υπολοίπους».

Με τη σειρά του, ο Φ24 συμπληρώνει:

«...Δεδομένου ότι τα περισσότερα παιδιά έχουν μπει στη λειτουργία του σχολείου τώρα και δεν έχουν προσαρμοστεί ακόμα, μάλλον σε αυτό οφείλονται πολλές δυσκολίες».

Εντύπωση, προκαλεί επίσης, η απάντηση μιας φοιτήτριας, της Φ25, η οποία είναι η κάνει λόγο για την έλλειψη παροχής από τον εκπαιδευτικό του κατάλληλου χρόνου, ώστε όλοι οι μαθητές να αναπτύσσουν και να ολοκληρώνουν τη σκέψη τους.

Συγκεκριμένα αναφέρει:

«Τα παιδιά δεν επιχειρηματολογούν και δε δικαιολογούν τις απόψεις τους. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η νηπιαγωγός της τάξης δεν αφήνει χρόνο στα παιδιά να σκεφτούν για να δώσουν μια απάντηση, πόσο μάλλον για να την τεκμηριώσουν. Αρκείται στο να σηκώνει πάντα ένα μόνο παιδί που ξέρει τη σωστή απάντηση».

B4. Δράση εκπαιδευτικού

Εκπαιδευτικοί

Σε ερώτηση που έγινε στους 45 εκπαιδευτικούς αναφορικά με τη δράση τους, προκειμένου να εξασφαλίσουν τη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι απαντήσεις που δόθηκαν παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (29 άτομα) φαίνεται να δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην

ευχάριστη μάθηση μέσω δραστηριοτήτων που είναι κοντά στα ενδιαφέροντα των παιδιών (13 άτομα), μέσω μουσικοκινητικών δραστηριοτήτων (3 άτομα) αλλά και μέσα από την επίδραση της ενθάρρυνσης (12 άτομα).

Έτσι, η ΕΚ1 αναφέρει:

«...Οργανώνω τις δραστηριότητες της τάξης με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι κοντά στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, χρησιμοποιώ διάφορες στρατηγικές και την προσέγγιση της διαφοροποιημένης μάθησης».

Με τη σειρά της η ΕΚ6 λέει:

«Διερεύνηση προαπαιτούμενων γνώσεων, δημιουργία κινήτρων και διαπροσωπικών σχέσεων και κλίματος αξιών μέσα στην τάξη. Ενθάρρυνση των αδύνατων μαθητών. Προσπαθώ ιδιαίτερα να είμαι ευχάριστη, χιουμοριστική κι ευδιάθετη».

Στο ίδιο σκεπτικό κινούμενη, η ΕΚ14 δηλώνει:

«Προσπαθώ να επιλέγω δραστηριότητες που είναι κοντά στα ενδιαφέροντά τους, να υπάρχει ποικιλία (μουσική-εικαστικών-γνωστικού ενδιαφέροντος-κινητικές) δραστηριοτήτων, να υπάρχει κλίμα αποδοχής όλων, να σχηματίζονται ομάδες διαφορετικών ικανοτήτων».

Τέλος, η ΕΚ25 απαντάει:

«Προσπαθώ να προσαρμόζω τη διδασκαλία μου στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών με διαφοροποιημένα φυλλάδια (διδασκτικό υλικό) και κατάλληλες στρατηγικές διδασκαλίας που να ταιριάζουν με το στυλ μάθησης και τις στρατηγικές μάθησης των μαθητών αυτών. Χρησιμοποιώ πολλές μουσικοκινητικές δραστηριότητες, μάθηση μέσω παιχνιδιού και

δραματοποίηση. Προσπαθώ να τους δίνω ξεκάθαρους στόχους καθώς και εξωτερικά και εσωτερικά κίνητρα για συμμετοχή στο μάθημα».

Ένα μεγάλο μέρος εκπαιδευτικών (18 άτομα), δίνει ιδιαίτερη βάση στην οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τον εποικοδομιστικό και τη διαφοροποίηση μέσω των νέων τεχνολογιών (8 άτομα), του εποπτικού υλικού (9 άτομα), της βιωματικής διδασκαλίας (3 άτομα) και των κινήτρων (9 άτομα).

Συγκεκριμένα, η ΕΚ11 αναφέρει:

«Τους δίνω περισσότερα κίνητρα, περιμένω τον ρυθμό του κάθε παιδιού, απαιτώ διαφορετικά πράγματα για το κάθε παιδί, επαινώ τακτικά όλα τα παιδιά, οργανώνω εύελικτα τις ομάδες αλλά και σύμφωνα με τα θέλω τους για να νιώσουν άνετα κ.α.».

Η ΕΚ16 στην ίδια ερώτηση δηλώνει:

«Προσπαθώ να δημιουργώ ομάδες, να συνεργάζονται, να βοηθούν ο ένας τον άλλο. Χρησιμοποιώ τις νέες τεχνολογίες με τη χρήση βιντεοπροβολέα και κάνω το μάθημα πιο ελκυστικό».

Στο ίδιο σκεπτικό, η ΕΚ33 λέει χαρακτηριστικά:

«Προσπαθώ να κεντρίσω το ενδιαφέρον τους με χρήση εποπτικών μέσων, αναφορές στην καθημερινή ζωή. Μαθαίνω για τα ενδιαφέροντα και τα χόμπι τους για α εντάξω μέσω δραστηριοτήτων στην εκπαιδευτική διαδικασία».

Τέλος ο ΕΚ39 σημειώνει, τονίζοντας τη χρήση των εποπτικών μέσων:

«Προσπαθώ να την κάνω πιο ελκυστική με εποπτικά μέσα διδασκαλίας και χρήση ΤΠΕ»

Ολοκληρώνοντας, παρατηρούμε πως μια πολύ μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών (24 άτομα) κάνει λόγο επίσης για την σημαντική επίδραση της συνεργασίας (11 άτομα), της ανάπτυξης σχέσεων (7 άτομα) και της διαμόρφωσης θετικού κλίματος (13 άτομα), στην ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών.

Έτσι μεταξύ όλων, η ΕΚ3 αναφέρει:

«Ενθαρρύνω τη μεταξύ τους συνεργασία. Τα μεγαλύτερα παιδιά, βοηθάνε τα μικρότερα και αυτά που αντιμετωπίζουν πρόβλημα. Επεμβαίνω όταν κρίνω πως είναι αναγκαίο. Αλλάζω πρακτικές και μεθόδους για να κρατάω αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών».

Παρόμοια, η ΕΚ10 δηλώνει αναφορικά με τη δράση της για την επίτευξη συμμετοχής των παιδιών στο μάθημα:

«Αποδοχή των παιδιών, ανάδειξη των ιδιαίτερων κλίσεων και ικανοτήτων τους, διευκόλυνση και ενίσχυση των δεσμών ανάμεσα στις ομάδες, προσέγγιση των γονιών και ενθάρρυνσή τους ώστε να ενισχύουν κάθε προσπάθεια του παιδιού. Προσπαθώ να θέτω διαφορετικούς, εφικτούς, κλιμακωτούς στόχους για κάθε παιδί».

Αναλόγως, και ο ΕΚ22 λέει χαρακτηριστικά:

«Προσπαθώ να προκαλέσω το ενδιαφέρον τους, να τους ενεργοποιώ, να ανταποκρίνεται το μάθημα στις διαφορετικές απαιτήσεις των μαθητών, να δημιουργώ θετικό συναισθηματικό κλίμα».

Υποψήφιοι Εκπαιδευτικοί

Οι 25 φοιτητές, ερωτώμενοι με τη σειρά τους για τη δράση τους αναφορικά με την επίτευξη συμμετοχής των μαθητών στο μάθημα, δήλωσαν στην ολότητά τους σχεδόν, την πρόθεσή τους να διεγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών τους (24 άτομα). Με άλλα λόγια, οι φοιτητές φαίνεται να δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών προκειμένου να επιτευχθεί η συμμετοχή τους στο μάθημα. Πολλοί επίσης κάνουν λόγο και για ανάπτυξη όχι μόνο ενδιαφερόντων δραστηριοτήτων αλλά και άλλων ανάλογων των ικανοτήτων των μαθητών.

Έτσι, ο Φ4 αναφέρει:

«Θα προσπαθήσω να έχω προσιτά και ενδιαφέροντα θέματα, να εναλλάσσω τρόπους και μέσα και να είμαι όσο το δυνατόν πιο «παιδί», ώστε να τα κατανοήσω και να μπορώ να δώσω πιο εύκολα και γρήγορα λύση στα διάφορα θέματα που θα προκύψουν. Ακόμα, θα θέσω κάποια όρια για να αποφευχθούν δυσάρεστες καταστάσεις».

Ο Φ7 με παρόμοιο σκεπτικό δηλώνει:

«Θα χρησιμοποιήσω σύμβολα, έντονα χρώματα, ενδιαφέροντα μέσα, συνεχείς ερωτήσεις στην αρχή για προβληματισμό και συζήτηση, θεατρικότητα στην κίνηση και τη φωνή μου, όταν προσπαθώ να τους εντάξω στο θέμα. Τέλος, ζωντάνια και ενθουσιασμό για κάθε δραστηριότητα πρώτα απ' όλα από 'μένα».

Ο Φ11 με τη σειρά του λέει χαρακτηριστικά:

«Το θέμα που σχεδίασε προκειμένου να κεντρίσει το ενδιαφέρον, ερωτήσεις που έχουν νόημα για τα παιδιά, ενισχύει τον διάλογο, προβληματίζει τα παιδιά, οργάνωση συνεργατικών δραστηριοτήτων με τα παιδιά».

Ο Φ21 κινούμενος στην ίδια λογική αναφέρει:

«Για να εξασφαλιστεί η συμμετοχή των παιδιών θα οργανώσω δραστηριότητες με διάλογο, συνεργατικές, τα παιδιά θα μπορούν να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους αλλά και με παιχνίδια που κεντρίζουν το ενδιαφέρον τους».

Στις απαντήσεις όλων των φοιτητών, όπως και παραπάνω, φαίνεται η επιθυμία τους ο σκοπός αυτός να επιτευχθεί μέσω της χρήσης πολλών και εναλλακτικών τρόπων όπως, η παροχή κινήτρων για 1 άτομο, η ανάθεση ρόλων για 5 άτομα, η χρησιμοποίηση διάφορων εποπτικών μέσων για 10 άτομα και η ενθάρρυνση για 3 άτομα.

Επίσης, εμφανής είναι και η πρόθεσή τους για ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ των μαθητών (6 άτομα) και γενικά η ανάπτυξη θετικού κλίματος μέσα στην τάξη (4 άτομα).

Συγκεκριμένα, ο Φ2 αναφέρει:

«Θα φροντίσω τα παιδιά να διασκεδάζουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Να χωρίζω τις παρέες και να τα αναμειγνύω ώστε να έρχονται όλα κοντά το ένα στο άλλο».

Παρόμοια, ο Φ3 δηλώνει:

«Θα προσπαθήσω οι οργανωμένες δραστηριότητες που θα πραγματοποιηθούν να διεγείρουν το ενδιαφέρον της πλειοψηφίας των παιδιών. Σημαντικό θα είναι να ευνοείται και να ενθαρρύνεται η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-παιδιών αλλά και του ενός παιδιού με το άλλο. Τέλος, θα πρέπει να είμαι ευέλικτη όσον αφορά τις αυθόρμητες ιδέες και προτάσεις των παιδιών».

Τέλος, μία μόνο φοιτήτρια έκανε λόγο για την παροχή χρόνου και ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές ώστε να μη διστάζουν να συμμετάσχουν στο μάθημα.

Πιο αναλυτικά, η Φ25 αναφέρει:

«Θα τους δώσω ευκαιρίες και χρόνο να εκφράσουν τις απόψεις τους αλλά και να τις δικαιολογήσουν. Ακόμα, θα προσπαθήσω να θέσω προβλήματα-ζητήματα που τους αφορούν και θα τα ωθήσω να πάρουν αποφάσεις και να τα καθοδηγώ όταν χρειαστεί».

Γ. Πρακτικές συμμετοχής

Ο εκπαιδευτικός με τη δράση του μπορεί να δώσει ώθηση στη συμμετοχή των μαθητών του μέσα στο μάθημα ή να αποτελέσει και τροχοπέδη γι' αυτή. Σημαντικό ρόλο στο αποτέλεσμα της δράσης του παίζει το σύνολο των πρακτικών που επιλέγει γι' αυτό το σκοπό. Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων σε ερώτημα αναφορικά με τις καλές και κακές πρακτικές που έχουν εφαρμόσει ή που πρόκειται να εφαρμόσουν στην τάξη, προέκυψε μια άκρως ενδιαφέρουσα ποικιλία.

Γ.1 Καλές πρακτικές συμμετοχής

Εκπαιδευτικοί

Από τους 45 εκπαιδευτικούς όλοι σχεδόν (40 άτομα) φαίνεται να δείχνει ιδιαίτερη προτίμηση στην εφαρμογή πρακτικών που διεγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών τους και τους ωθούν να συμμετάσχουν στο μάθημα. Πρόκειται για διάφορες μουσικοκινητικές δραστηριότητες (9 άτομα), πρακτικές δραματοποίησης (11 άτομα) και προσεγγίσεις βιωματικού χαρακτήρα (7 άτομα).

Συγκεκριμένα, η ΕΚ4 αναφέρει:

«Οι ομαδικές εργασίες και τα παιχνίδια, η μουσική, το κουκλοθέατρο, τα παραμύθια και η δραματοποίηση είναι καλές πρακτικές».

Παρόμοια, η ΕΚ11 δηλώνει:

«Όταν οι δραστηριότητες καταλήγουν σε δημιουργικές κατασκευές-θεατρικό παιχνίδι, τραγούδι και εργάζονται όλα μαζί για την ανακάλυψη της γνώσης.»

Στο ίδιο σκεπτικό, η ΕΚ19 λέει χαρακτηριστικά:

«Καλές πρακτικές θεωρούνται οι βιωματικές δραστηριότητες με παιγνιώδη χαρακτήρα, προτάσεις-ιδέες παιδιών, δράσεων».

Ο ΕΚ37, αναφερόμενος στη δραματοποίηση αναφέρει:

«Δραματοποίηση μιας ενότητας εξασφάλισε τη συμμετοχή όλων των μαθητών. Επίσης πειράματα Φυσικής. Όταν οι ομάδες αναλαμβάνουν να ανακαλύψουν μέσα από την πράξη έχουμε ενίσχυση της συμμετοχής».

Στις απαντήσεις πολλών εκπαιδευτικών παράλληλα με τα παραπάνω διαφαίνεται και η πρόθεσή τους να υιοθετούν στην εκπαιδευτική τους διαδικασία πρακτικές ομαδοσυνεργατικού χαρακτήρα (12 άτομα), μέσα από τις οποίες οι μαθητές συνεργάζονται μεταξύ τους και καλλιεργείται η συμμετοχή μέσα από την ομάδα. Παράλληλα προωθούν και τη χρήση του εκπαιδευτικού παιχνιδιού (5 άτομα) που κάνει την μάθηση πιο ευχάριστη, ενισχύοντας έτσι και τη συμμετοχή των παιδιών.

Έτσι, η ΕΚ21 δηλώνει:

«Για την ενίσχυση της συμμετοχής καλές πρακτικές είναι ο έπαινος, η ενθάρρυνση, η βοήθεια, η συνεργασία, η τήρηση κανόνων και η συζήτηση».

Παρόμοια, ο ΕΚ30 προτείνει:

«Εναλλακτικοί τρόποι διδασκαλίας που μπορούν να χρησιμοποιηθούν είναι οι νέες τεχνολογίες, το θεατρικό παιχνίδι, το τραγούδι κ.λπ. (κάθε μέρα και κάτι καινούριο, όχι ρουτίνα). Σχέση εμπιστοσύνης, εργασία σε ομάδες, αυτοοργάνωση των μαθητών».

Η ΕΚ38 αναφερόμενη στην συνεργασία μέσα σε ομάδες, υποστηρίζει:

«Καλή πρακτική: Να δουλεύουν σε ομάδες και μάλιστα να επιλέγουν τα ίδια τα μέλη της ομάδας. Βοηθάει επίσης να συμμετέχουν στην επιλογή του θέματος με το οποίο θα ασχοληθούν».

Με τη σειρά της, η ΕΚ43 λέει χαρακτηριστικά:

«...Εμπλοκή ομάδα παιδιών με διαφορετικά χαρακτηριστικά...».

Μεγάλος λόγος γίνεται επίσης και για τη χρησιμοποίηση των νέων τεχνολογιών (16 άτομα). Στην κοινωνία της πληροφορίας και των πολυμέσων, η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή, του προτζέκτορα, της εικόνας, διεγείρει σημαντικά το ενδιαφέρον των παιδιών και τα ωθεί αυτόματα στην ενεργητική συμμετοχή τους στη μάθηση, μέσω ενός πιο δημιουργικού χαρακτήρα. Αυτό φάνηκε ξεκάθαρα και στην απάντηση της ΕΚ4 και του ΕΚ30, που παρουσιάστηκαν παραπάνω.

Παρόμοια, η ΕΚ26 δηλώνει:

«Χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή στην τάξη, προβολή ταινίας, δραματοποίηση, αφήγηση παραμυθιού, χειροτεχνίες, πρακτική άσκηση φοιτητών, εφαρμογή εργασιών από

σεμινάρια (όπως το Μείζον Πιλοτικό Πρόγραμμα) και απομάκρυνση από το βιβλίο ενίσχυσαν τη συμμετοχή των παιδιών μου».

Η ΕΚ32, αναφέρεται στη προτζέκτορα και λέει χαρακτηριστικά:

«Τους κέντρισα το ενδιαφέρον με τη χρήση προτζέκτορα (δείχνοντάς τους μια μικρή ταινία σχετική) και στη συνέχεια όλα είχαν να πουν κάτι γι' αυτό (στο μάθημα της μελέτης). Στο μάθημα της γλώσσας στη διδασκαλία των γραμμάτων για να μάθουμε τα γράμματα, τα ζωγραφίζουμε, τα τραγουδάμε, τα κάνουμε με πλαστελίνη και τα παιδιά χαίρονται».

Η απάντηση της ΕΚ32, περιλαμβάνει όπως είδαμε και τη χρήση της ζωγραφικής και του σχεδίου, ως καλή πρακτική για την ενίσχυση της μάθησης. Η ίδια πρακτική, εντοπίστηκε ως πρόταση ενίσχυσης και στις απαντήσεις άλλων 8 εκπαιδευτικών. Παράλληλα, 6 εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν και στο παραμύθι και στα διάφορα πειράματα, ως αποτελεσματικές πρακτικές ενίσχυσης της συμμετοχής.

Έτσι, η ΕΚ14 δηλώνει:

«Η συμμετοχή αυτών των παιδιών ενισχύεται -όχι απόλυτα- όταν οι δραστηριότητες είναι μουσικές, εικαστικές, θεατρικού παιχνιδιού, κινητικών παιχνιδιών. Τα παιδιά αυτά παίζουν πολύ μεταξύ τους στο ελεύθερο παιχνίδι».

Η ΕΚ16 με τη σειρά της αναφέρει πάνω στο συγκεκριμένο θέμα:

«Η χρήση βιντεοπροβολέα ενισχύει την προσοχή και το μάθημα γίνεται ενδιαφέρον. Το μάθημα ήταν πιο ελκυστικό όταν ζωγραφίζαμε, όταν τραγουδούσαμε, όταν κάναμε

θεατρικό παιχνίδι και γενικά όταν δεν ήταν μόνο γνώση. Η πληθώρα γνώσεων κουράζει».

Η ΕΚ33, αναφέρεται μεταξύ άλλων και στη χρήση των πειραμάτων και λέει:

«Στο μάθημα της Φυσικής, διαμόρφωσα την αίθουσα σαν εργαστήριο. Πάντοτε κάναμε πειράματα για να αποδείξουμε τη θεωρία. Η συμμετοχή ήταν ενθουσιώδης. Στο μάθημα της Γεωγραφίας, η χρήση των χαρτών δεν αρκούσε. Οπότε χρησιμοποιούσαμε το εργαστήριο πληροφορικής για χρήση του διαδικτύου με εικόνες και βίντεο».

Παρόμοια, ο ΕΚ37 δηλώνει:

«Η δραματοποίηση μιας ενότητας εξασφάλισε τη συμμετοχή όλων των μαθητών. Επίσης τα πειράματα φυσικής. Όταν οι ομάδες αναλαμβάνουν να ανακαλύψουν μέσα από τα πειράματα έχουμε ενίσχυση της συμμετοχής».

Υποψήφιοι Εκπαιδευτικοί

Αναφορικά με τις καλές πρακτικές, τέθηκε στους 25 φοιτητές σχετική ερώτηση, στην οποία καλούνταν να απαντήσουν, απαριθμώντας το σύνολο των καλών πρακτικών που είχαν εντοπίσει στο τμήμα που παρατηρούσαν κατά τη διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης. Οι φοιτητές, στην ολότητά τους σχεδόν (23 άτομα) παρατήρησαν την πρόθεση της εκάστοτε νηπιαγωγού στα τμήματα παρατηρήσεις, να προκαλέσει το ενδιαφέρον των μαθητών της μέσω της χρήσης ποικίλων μεθόδων και να ενισχύσει έτσι τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συγκεκριμένα, οι περισσότεροι φοιτητές (12 άτομα) αναφέρθηκαν ιδιαίτερα στην ανάπτυξη διαλόγου αλλά και προβληματισμού στους μαθητές, κατατάσσοντάς τες πρώτες στη λίστα των εφαρμοζόμενων καλών πρακτικών που προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών.

Έτσι, ο Φ1 αναφέρει:

«Συζήτηση και διερευνητικός διάλογος. Συμμετοχή όλων των παιδιών».

Παρόμοια, ο Φ3 δηλώνει:

«Διερευνητικός διάλογος, έδινε το λόγο στα παιδιά που ήσυχα και υπομονετικά περίμεναν τη σειρά τους για να μιλήσουν, έδινε το λόγο σε ντροπαλά παιδιά, έκανε ανοιχτές ερωτήσεις».

Ο Φ6 με τη σειρά του, αναφερόμενος στον προβληματισμό ως καλή πρακτική λέει:

«Αυτό που βοήθησε στη συμμετοχή ήταν ο καλός προβληματισμός που έθεσε η νηπιαγωγός στα παιδιά».

Παρόμοια, ο Φ16 δηλώνει χαρακτηριστικά:

«Υπαρξη ανοιχτών ερωτήσεων από τη νηπιαγωγό που ενισχύουν τη συζήτηση, τον διάλογο και την αιτιολόγηση».

Πολλοί φοιτητές, παράλληλα με τα παραπάνω, αναφέρθηκαν και στον τρόπο παρουσίασης του θέματος από την εκπαιδευτικό, τη χρήση των τραγουδιών, της παντομίμας και των παραμυθιών αλλά και άλλων κινητικών, συνεργατικών και βιωματικών δραστηριοτήτων και πειραμάτων, και τόνισαν τη σημασία τους ως άριστες πρακτικές για την ενίσχυση της μάθησης.

Έτσι, ο Φ7 αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Η χρήση της παντομίμας ή η μίμηση(για τραγούδι ή παραμύθια), η παρέμβαση μόνο όταν την ζητήσουν ή σε ακραίες περιπτώσεις, στο ελεύθερο παιχνίδι».

Ο Φ9 με τη σειρά του λέει:

«Έκανε κινητικές δραστηριότητες. Με αφορμήση ανάγνωσης παραμυθιών και έπειτα δραματοποίησης».

Παρόμοια, ο Φ11 δηλώνει:

«Το θέμα που σχεδίασε προκειμένου να κεντρίσει το ενδιαφέρον, ερωτήσεις που έχουν νόημα για τα παιδιά, ενισχύει τον διάλογο, προβληματίζει τα παιδιά, οργάνωση συνεργατικών δραστηριοτήτων με τα παιδιά».

Ο Φ20 αναφερόμενος στις βιωματικές δραστηριότητες απαντάει λέγοντας:

«Η βιωματική προσέγγιση της μάθησης ελκύει περισσότερο τα παιδιά. Για παράδειγμα, η δραστηριότητα για τα φθινοπωρινά φρούτα, όταν δοκίμαζαν τα φρούτα».

Κινούμενος στην ίδια λογική, ο Φ23 αναφέρει:

«Πειράματα, επισκέψεις και κινητικό παιχνίδι».

Μόνο δύο φοιτητές έδειξαν να μην εντόπισαν κάποια καλή πρακτική, καθώς ο ένας δεν έδωσε κάποια απάντηση, ενώ ο Φ25 είπε χαρακτηριστικά πως η υπεύθυνη νηπιαγωγός δε χρησιμοποίησε δυστυχώς καμιά καλή πρακτική.

Γ.2 Κακές πρακτικές συμμετοχής

Εκπαιδευτικοί

Προκειμένου να έχουμε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για το σύνολο των πρακτικών που εφαρμόζονται στα πλαίσια της συμμετοχικής μάθησης και ποια είναι η

αποτελεσματικότητά τους, ρωτήσαμε τα άτομα τους δείγματός μας και για τις πρακτικές εκείνες τις οποίες θεωρούν αναποτελεσματικές καθώς δεν δίνουν ώθηση στη συμμετοχή των μαθητών. Από τους 45 εκπαιδευτικούς του δείγματός μας, ένα μεγάλο ποσοστό που αντιστοιχεί σε 22 άτομα, έκανε λόγο για τη λεγόμενη μετωπική διδασκαλία. Στη διδασκαλία αυτή, ο εκπαιδευτικός, δεν λαμβάνει υπόψη του τις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε μαθητή αλλά προσαρμόζει τη διδασκαλία του σε ένα πρότυπο «μέσου» μαθητή που ο ίδιος ορίζει. Έτσι, πολλοί μαθητές αδυνατούν να ακολουθήσουν τη ροή του μαθήματος και κατ' επέκταση να συμμετάσχουν σε αυτή. Για το λόγο αυτό, η συγκεκριμένη πρακτική θεωρήθηκε από πολλούς εκπαιδευτικούς ως η επικρατέστερη στη λίστα των κακών πρακτικών.

Συγκεκριμένα, η EK10 αναφέρει:

«Πολλές φορές η μετωπική διδασκαλία, οι πολύπλοκοι στόχοι (στις μεγάλες τάξεις)-δύσκολα μαθήματα με αυξημένους στόχους δεν επέτρεψαν τη συμμετοχή όλων των μαθητών».

Η EK11 δηλώνει χαρακτηριστικά:

«Κακή πρακτική θεωρείται η χρήση εκ μέρους μου της παραδοσιακής, μετωπικής διδασκαλίας σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία».

Στο ίδιο σκεπτικό, η EK12 λέει:

«Σαν κακή πρακτική θεωρώ την εφαρμογή της παραδοσιακής-μετωπικής διδασκαλίας αποκλειστικά».

Ο EK35 συμπληρώνει με τη σειρά του:

«Κακή προετοιμασία, μετωπική εξέλιξη της διδασκαλίας».

Δεύτερος στη λίστα των κακών πρακτικών ενίσχυσης της συμμετοχής, φαίνεται πως είναι ο αυταρχισμός (7 άτομα). Η χρήση της αυταρχικής προσέγγισης των μαθητών φαίνεται πως περισσότερο τρομάζει τα παιδιά αποτρέποντάς τα από τη συμμετοχή τους στο στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Συγκεκριμένα, η ΕΚ21 αναφέρει:

«Αυταρχισμός-απομόνωση-εξαναγκασμός για τη συμμετοχή θεωρείται πολύ κακή πρακτική».

Στο ίδιο σκεπτικό, η ΕΚ38 δηλώνει:

«Κακή πρακτική είναι για μένα το αυταρχικό κλίμα μέσα στην τάξη».

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί (4 άτομα) αναφέρθηκαν και στην επίδραση της ελλιπούς προετοιμασίας των ίδιων, στην παρότρυνση των μαθητών να συμμετάσχουν στο μάθημα.

Έτσι, ο ΕΚ22 λέει χαρακτηριστικά:

«Θεωρώ κακή πρακτική την ελλιπή προετοιμασία από μέρους μου καθώς και την κακή διάθεση».

ενώ ο ΕΚ35 αναφέρει:

«Η κακή προετοιμασία καθώς και η μετωπική εξέλιξη της διδασκαλίας αποτελούν κατά τη γνώμη μου κακές τεχνικές».

Υποψήφιοι εκπαιδευτικοί

Οι 25 φοιτητές δίνουν με τη σειρά τους μια ποικιλία αναποτελεσματικών πρακτικών οι οποίες εφαρμόστηκαν στις τάξεις παρατήρησής τους και δεν οδήγησαν σε ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών. Κακή πρακτική θεωρείται από 7 φοιτητές η παραμέληση των αδύναμων μαθητών από τον εκπαιδευτικό της τάξης και η ενασχόλησή του μόνο με τους «καλούς» μαθητές του.

Συγκεκριμένα, ο Φ2 αναφέρει:

«Δε βοήθησε τη συμμετοχή το γεγονός ότι η εκπαιδευτικός δεν παρότρυνε τα πιο αδύναμα παιδιά να μιλάνε περισσότερο, αλλά σήκωνε άλλα στη θέση τους».

Παρόμοια, ο Φ10 δηλώνει:

«Έδινε το λόγο μερικές φορές σε συγκεκριμένα παιδιά. Επίσης, όταν έδινε ενεργό ρόλο σε κάποια παιδιά, τα υπόλοιπα είχα παθητικό ρόλο. Όλα τα παραπάνω δεν βοήθησαν στη συμμετοχή».

Με τη σειρά του, ο Φ17 λέει:

«Δε βοήθησε στη συμμετοχή η υποβολή ερωτήσεων σε όλη την τάξη, διότι απαντούσαν συγκεκριμένα παιδιά με αποτέλεσμα τα λιγότερο εξωστρεφή να μη συμμετέχουν και ως εκ τούτου να βαριούνται».

Ο Φ17 συμπληρώνει:

«Δε βοήθησε στη συμμετοχή όταν έδινε το λόγο σε δυο με τρία παιδιά, όταν προσπερνούσε τη γνώμη κάποιων παιδιών».

Η επικρατέστερη όμως πρακτική για πολλούς φοιτητές (15 άτομα) είναι η μη πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών με ένα αδιάφορο θέμα ή με τον ασαφή προσδιορισμό των στόχων και της ουσίας του διαπραγματευόμενου θέματος, θεωρούνται επίσης κάκιστες πρακτικές οι οποίες δεν ενισχύουν τη μάθηση.

Έτσι, ο Φ5 λέει χαρακτηριστικά:

«Δε βοήθησε στη συμμετοχή το να μην ξέρουν τα παιδιά από την αρχή τι σκοπούς έχουν. Που θέλουν να καταλήξουν και το γιατί»

Με παρόμοιο σκεπτικό ο Φ6 αναφέρει:

«Κάτι που δε βοήθησε στη συμμετοχή είναι ότι ο προβληματισμός και η διαδικασία της οργανωμένης δραστηριότητας δεν ήταν ξεκάθαρη».

Ο Φ 19 δηλώνει:

«Δε βοήθησε στη συμμετοχή το γεγονός ότι οι δραστηριότητες δεν ήταν ενδιαφέρουσες».

Ομοίως, ο Φ22 λέει:

«Όταν στιγμάτιζε τα παιδιά ανάλογα με τις καλές ή κακές απαντήσεις τους. Όταν η δραστηριότητα που είχε ετοιμάσει δεν είχε νόημα για τα παιδιά και είχε μεγάλη διάρκεια».

Τρεις φοιτητές, αναφέρθηκαν επίσης και στην προώθηση της δασκαλοκεντρικής μεθόδου κατά τη διδασκαλία. Συγκεκριμένα παρατήρησαν την τάση της εκπαιδευτικού της τάξης να έχει κυρίαρχο ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, με αποτέλεσμα την αποτροπή των μαθητών από τη συμμετοχή τους στο μάθημα.

Έτσι, ο Φ8 αναφέρει:

«Δε βοήθησε στη συμμετοχή το γεγονός ότι η νηπιαγωγός έχει κύριο λόγο στη δραστηριότητα και μιλάει μόνο αυτή».

Ο Φ16 με τη σειρά του λέει χαρακτηριστικά:

«...Η παθητικότητα των παιδιών και όχι η ενεργή συμμετοχή και εμπλοκή τους στις δραστηριότητες...»

Τέλος, ο Φ23 αναφερόμενος στην τάση της εκπαιδευτικού να αρκείται σε απλή μετάδοση γνώσης, δηλώνει:

«Δε βοήθησε στη συμμετοχή η απλή αφήγηση παραμυθιών, η συζήτηση χωρίς νόημα...»

Επίλογος

Στο παρόν κεφάλαιο έγινε μια προσπάθεια παρουσίασης με αναλυτικό τρόπο, όλων των θεματικών ενοτήτων που απαντούν στα ερωτήματα της έρευνας. Συνοψίζοντας το σύνολο των απαντήσεων όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών και φοιτητών απέναντι στη συμμετοχή των μαθητών στο σύγχρονο νηπιαγωγείο, ήταν εμφανές ότι έτειναν να είναι ιδιαίτερα θετικές. Προχωρώντας στις απαντήσεις που δόθηκαν στα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα, εντοπίστηκαν διάφορες απόψεις σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν είτε θετικά είτε αρνητικά την εφαρμογή της συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το ίδιο παρατηρήθηκε και στο σύνολο των καλών και κακών πρακτικών που εντοπίστηκαν και παρουσιάστηκαν.

Στο επόμενο κεφάλαιο, παρουσιάζονται και ερμηνεύονται τα συμπεράσματα της έρευνας με απώτερο στόχο να απαντηθεί ο βασικός σκοπός της μελέτης.

Κεφάλαιο 5

Συζήτηση

Εισαγωγή

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η εις βάθος διερεύνηση και κατανόηση των πεποιθήσεων που έχουν οι εκπαιδευτικοί και φοιτητές προσχολικής εκπαίδευσης απέναντι στη συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με την ολοκλήρωση της μελέτης της σχετικής βιβλιογραφίας, έγινε φανερό η ύπαρξη πολλών παραγόντων που συνδέονται με την επιτυχή ή μη έκβαση της συμμετοχής των μαθητών αλλά και ένα σύνολο καλών πρακτικών που βοηθούν στην προώθησή της. Στο παρόν κεφάλαιο, βασικός μου στόχος είναι η σύνδεση και σύγκριση των αποτελεσμάτων των δυο ομάδων των συμμετεχόντων στην έρευνα. Συγκεκριμένα, αρχικά επιχειρείται μια σύνδεση των αποτελεσμάτων των δύο κατηγοριών με την κλίμακα συμμετοχής του Hart, ενώ στη συνέχεια γίνεται η καταγραφή μιας σειράς δικών μου παρατηρήσεων αλλά και συμπερασμάτων.

Σύνδεση των αποτελεσμάτων με την κλίμακα συμμετοχής του Hart

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, ο Robert Hart πρότεινε με τη σειρά του ένα μοντέλο συμμετοχής, γνωστό ως «Κλίμακα συμμετοχής του Hart» (Hart, 1997,2011). Στο μοντέλο αυτό παρουσιάζονται οχτώ διαφορετικά επίπεδα συμμετοχής των παιδιών σε συνάρτηση με τη δράση και επιρροή των ενηλίκων, με τα τρία πρώτα επίπεδα να θεωρούνται μη συμμετοχικά και τα υπόλοιπα ως επίπεδα διαφορετικού βαθμού συμμετοχής.

Είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον να δούμε πως συνδέονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών για τα ερευνητικά ερωτήματα 1 και 3, με την κλίμακα αυτή, τα οποία στην ουσία φανερώνουν την συμμετοχή όπως την επιθυμούν και σκέφτονται οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας, γι' αυτό και γίνεται μια προσπάθεια να παρουσιαστεί η σύνδεση αυτή παρακάτω.

Έτσι:

1^ο Ερευνητικό Ερώτημα:

Οι απόψεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών και υποψήφιων εκπαιδευτικών αναφορικά με το είδος και τα κριτήρια συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Αναφορικά με το είδος συμμετοχής, όπως έγινε αντιληπτό από την ανάλυση των δεδομένων που παρουσιάστηκε στο 4^ο Κεφάλαιο, οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί χωρίστηκαν σε κατηγορίες, οι οποίες αντιστοιχούν σε διαφορετικά επίπεδα της κλίμακας Hart. Συγκεκριμένα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί περιέγραψαν τη συμμετοχή των παιδιών σαν μια ενεργητική διαδικασία, η οποία εκφράζεται με τη συνεργασία των παιδιών, τη συζήτηση και την έκφραση απόψεων και εμπειριών. Μέσα από τις απαντήσεις τους επομένως γίνεται εμφανές πως οι εκπαιδευτικοί κινούνται στο σκεπτικό της απόδοσης στους μαθητές τους μιας προσχεδιασμένης δραστηριότητας από τους ίδιους, δίνοντας έτσι στους μαθητές τους τη δυνατότητα να συμμετάσχουν σε αυτή μέσα από τη συζήτηση, τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση, χωρίς ωστόσο να έχουν κάποια συμμετοχή στον σχεδιασμό της. Επομένως ο βαθμός συμμετοχής ανήκει κυρίως στο 3^ο ή και στο 4^ο επίπεδο με βάση την κλίμακα Hart καθώς δεν διευκρινίζεται κατά πόσο οι μαθητές είναι ενημερωμένοι για το τι ακριβώς θα κάνουν στη δραστηριότητα ή απλώς τη διεκπεραιώνουν μέσω των ενεργειών που αναφέρθηκαν.

Ωστόσο, υπήρχε και κατηγορία εκπαιδευτικών οι οποίοι περίγραψαν τη συμμετοχή σαν μια διαδικασία η οποία εκφράζεται με την προσοχή που επιδεικνύουν οι μαθητές στον εκπαιδευτικό, την απόκρισή τους στις ερωτήσεις του και γενικά με ενέργειες οι οποίες έχουν καθαρά παθητικό χαρακτήρα. Επομένως, ο βαθμός συμμετοχής με βάση την κλίμακα του Hart ανήκει στο 1^ο επίπεδο, καθώς τα παιδιά απλά καλούνται να παρακολουθούν και να απαντούν, χωρίς να γίνεται κατανοητό το κατά πόσο γίνεται αντιληπτό από τους μαθητές το θέμα.

Ομοίως, η ανάλυση των αποτελεσμάτων για τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς έδειξε πως στην ολότητά τους νοηματοδοτούν τη συμμετοχή των μαθητών με τον ίδιο ακριβώς τρόπο όπως και οι εν ενεργεία, εντάσσοντας και τις δικές τους απαντήσεις στο 3^ο επίπεδο της κλίμακας Hart ακριβώς για τον ίδιο λόγο. Μόνο ένας υποψήφιος εκπαιδευτικός έδωσε απάντηση η οποία καταδεικνύει έναν παθητικό ρόλο των παιδιών και αντιστοιχεί στο πρώτο επίπεδο της κλίμακας Hart, καθώς αναφέρθηκε στην απλή απάντηση ερωτήσεων από τα παιδιά χωρίς να προσδιορίζει κάποιον βαθμό κατανόησης του θέματος αλλά και συμμετοχής των παιδιών στη διαδικασία επιλογής του.

Συνεχίζοντας με τα κριτήρια τα οποία θέτουν οι εκπαιδευτικοί για να καθορίσουν κατά πόσο συμμετέχουν ή όχι στην εκπαιδευτική διαδικασία, παρατηρούμε πως καταδεικνύουν μια συμμετοχή η οποία αντιστοιχεί σε επίπεδα της κλίμακας του Hart, παρόμοια με αυτά που αναφέρθηκαν και στην ανάλυση του είδους της συμμετοχής.

Έτσι, οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί και σε αυτή την περίπτωση, χωρίστηκαν σε κατηγορίες ανάλογα με τα κριτήρια που θέτουν οι ίδιοι. Οι περισσότεροι από αυτούς αναφέρθηκαν σε κριτήρια όπως η συνεργασία, η συζήτηση, η έκφραση συναισθημάτων, προκειμένου να καθορίσουν τη συμμετοχή ή όχι των μαθητών. Συνεπώς και πάλι, στα λόγια τους φαίνεται ότι κινούνται γύρω από μια δραστηριότητα

που σχεδιάζουν οι ίδιοι χωρίς τη συμμετοχή των παιδιών στην επιλογή και στο σχεδιασμό της, ενώ δεν καθορίζεται και κατά πόσο τα παιδιά είναι ενημερωμένα για το θέμα αυτό. Έτσι, γίνεται λόγος για μια συμμετοχή που αντιστοιχεί και πάλι στο 3^ο επίπεδο της κλίμακας Hart. Μόνο ένας εκπαιδευτικός, αναφέρθηκε σε κριτήρια παθητικής συμμετοχής, τοποθετώντας την απάντησή του στο 1^ο επίπεδο της κλίμακας Hart.

Στο ίδιο σκεπτικό και οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, στην ολομέλειά τους κάνουν λόγο για ακριβώς ίδια κριτήρια συμμετοχής με αυτά των εν ενεργεία εκπαιδευτικών (συνεργασία, έκφραση συναισθημάτων), καταδεικνύοντας κι αυτοί μια συμμετοχή 3^{ου} επιπέδου της κλίμακας Hart.

Σε γενικές γραμμές επομένως, παρατηρούμαι πως ενώ όλοι οι εκπαιδευτικοί σχεδόν προωθούν μια ενεργητική συμμετοχή, ωστόσο αυτό πραγματοποιείται σε χαμηλά επίπεδα, τα οποία με βάση την κλίμακα Hart θεωρούνται μη συμμετοχικά κάτι το οποίο κρίνεται ιδιαίτερα ενδιαφέρον.

3^ο Ερευνητικό Ερώτημα:

Οι πρακτικές των εκπαιδευτικών για την ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών

Αναφορικά με τις πρακτικές που υιοθετούνται από τους εκπαιδευτικούς για την προώθηση της συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί στην ολότητά τους έδειξαν ιδιαίτερη προτίμηση σε πρακτικές που διεγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών. Έτσι έκαναν λόγο για μουσικοκινητικές δραστηριότητες, πρακτικές δραματοποίησης, δραστηριότητες ομαδοσυνεργατικού χαρακτήρα, χρήσης νέων τεχνολογιών, της ζωγραφικής, του σχεδίου και πολλών άλλων τεχνικών. Αναφέρθηκαν επομένως και πάλι σε δραστηριότητες τις οποίες θα

επιλέγουν και θα σχεδιάζουν οι ίδιοι χωρίς κάποια συμμετοχή των παιδιών σε αυτό, κάτι που τοποθετεί το βαθμό συμμετοχής στο 3^ο ή και 4^ο επίπεδο συμμετοχής με βάση την κλίμακα Hart.

Μόνο ένας εκπαιδευτικός, αριθμός που θεωρείται αμελητέος, έκανε μεταξύ άλλων και λόγο για ελεύθερη επιλογή των ατόμων μιας ομάδας από τα ίδια τα παιδιά, κάτι που αυξάνει τη συμμετοχή τους και ανεβάζει τον βαθμό συμμετοχής στον επόμενο επίπεδο της κλίμακας Hart.

Παρόμοια, από την πλευρά τους οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, έδειξαν να προτιμούν κι αυτοί πρακτικές οι οποίες διεγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών τους. Έτσι, αναφέρθηκαν σε ένα σύνολο πρακτικών σχεδιασμένων από τους ίδιους όπως η ανάπτυξη διαλόγου, η χρήση παραμυθιών, τραγουδιών, κινητικών και βιωματικών δραστηριοτήτων, οι οποίες πιστεύουν πως ενισχύουν τη συμμετοχή των παιδιών. Και αυτοί επομένως κινούνται γύρω από μια προσχεδιασμένη δραστηριότητα στην οποία τα παιδιά καλούνται απλώς να συμμετάσχουν, χωρίς να έχουν πάρει μέρος στην επιλογή και στον σχεδιασμό της αλλά και χωρίς να προσδιορίζεται ο βαθμός που έγινε η δραστηριότητα αυτή αντιληπτή από τους ίδιους τους μαθητές. Επομένως, οι πρακτικές αυτές με τον τρόπο εφαρμογής τους καταδεικνύουν έναν βαθμό συμμετοχής των παιδιών ο οποίος αντιστοιχεί στο 3^ο ή και 4^ο επίπεδο της κλίμακας Hart.

Σε γενικές γραμμές επομένως μπορούμε να πούμε πως οι εκπαιδευτικοί, εν ενεργεία και υποψήφιοι, επιθυμούν να υιοθετήσουν πρακτικές οι οποίες θεωρούν πως αυξάνουν τη συμμετοχή των μαθητών τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά ο τρόπος με τον οποίο εν τέλει δείχνουν να τις εφαρμόζουν, κατατάσσει τη συμμετοχή των μαθητών σε αυτές σε χαμηλά επίπεδα της κλίμακας συμμετοχής του Hart τα οποία θεωρούνται μη συμμετοχικά. Αυτό οφείλεται στο γεγονός πως μέσω του τρόπου αυτού εφαρμογής, δε

δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να αναλάβουν πρωτοβουλίες αναφορικά με τις διάφορες δραστηριότητες.

Σύγκριση των απόψεων των συμμετεχόντων-Γενικά Συμπεράσματα

Στο σημείο αυτό επιχειρείται μία σύγκριση των απόψεων των εν ενεργεία εκπαιδευτικών με αυτές των υποψηφίων προκειμένου να οδηγηθούμε σε ενδεικτικά γενικά συμπεράσματα.

Συνοψίζοντας, με βάση τις απόψεις τόσο των εν ενεργεία εκπαιδευτικών όσο και των υποψηφίων εκπαιδευτικών, όπως αυτές καταγράφηκαν στα ερωτηματολόγια, οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί είχαν βασική τους προτεραιότητα την προώθηση της συμμετοχής των παιδιών, κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους δραστηριότητας. Για το σκοπό αυτό, αναφέρθηκαν σε διάφορους τρόπους που επιστρατεύουν, προκειμένου να επιτευχθεί αυτός ο σκοπός, όπως είναι για παράδειγμα η συζήτηση, η δημιουργία ερωτήσεων, καθώς και η προτροπή έκφρασης από την πλευρά των μαθητών προσωπικών τους εμπειριών. Αναφορικά με τις προϋποθέσεις προώθησης και υποστήριξης της συμμετοχής των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε ένα σύνολο προϋποθέσεων που μπορούν να συμβάλλουν θετικά στην ομαλή της έκβαση, όπως η σωστή οργάνωση της διδακτικής μεθοδολογίας, αλλά και ένα σύνολο που μπορεί να λειτουργήσει ως τροχοπέδη γι' αυτήν, όπως είναι για παράδειγμα ο ελλιπής χρόνος. Παράλληλα αναφέρθηκαν και σε διάφορες δυσκολίες που προκύπτουν κατά την εφαρμογή της συμμετοχικής μάθησης αλλά και στη δράση του εκπαιδευτικού καθόλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ολοκληρώνοντας, οι εκπαιδευτικοί απαρίθμησαν ένα σύνολο καλών πρακτικών ως παραδείγματα μίμησης αλλά και κακών πρακτικών ως παραδείγματα αποφυγής (δασκαλοκεντρική διδασκαλία), προκειμένου να δημιουργηθούν και να εξασφαλιστούν οι κατάλληλες συνθήκες συμμετοχής των μαθητών στο μάθημα.

Από την πλευρά τους οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, ιδιαίτερα ενημερωμένοι γύρω από το θέμα της συμμετοχικής εκπαίδευσης, έδειξαν έντονα την πρόθεσή τους για προώθηση εκ μέρους τους της συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι απαντήσεις τους έδωσαν μια πληθώρα προϋποθέσεων και πρακτικών προκειμένου η συμμετοχή των παιδιών να έχει πρωταρχικό ρόλο στη σχολική πραγματικότητα.

Πιο αναλυτικά για τα τρία ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας καταλήγουμε στα ακόλουθα συμπεράσματα:

1^ο Ερευνητικό Ερώτημα:

Οι απόψεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών και υποψήφιων εκπαιδευτικών αναφορικά με την αναγκαιότητα, το είδος και τα κριτήρια συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Τόσο οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, όσο και οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί φάνηκαν να είναι ιδιαίτερα θετικοί απέναντι στη συμμετοχή των παιδιών στην τάξη. Συγκεκριμένα, εξέφρασαν την άποψη ότι είναι πάρα πολύ αναγκαία η συμμετοχή των παιδιών για την σωστή και ολοκληρωμένη έκβαση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τόνισαν μάλιστα πως πρόκειται για μια πάρα πολύ αξιόλογη διαδικασία, η οποία αν πραγματοποιηθεί σωστά μπορεί να επιφέρει σημαντικά αποτελέσματα στην εξέλιξη των μαθητών.

Οι απόψεις των δύο ομάδων εκπαιδευτικών αναφορικά με τον είδος της συμμετοχής παρουσίασαν πολλές συγκλίσεις. Από την ανάλυση όλων των ερωτηματολογίων που συλλέχθηκαν, διαπιστώθηκε μια όχι και τόσο μεγάλη ποικιλία απαντήσεων ανάμεσα στις δυο κατηγορίες των συμμετεχόντων στην έρευνα. Οι περισσότερες απαντήσεις κινήθηκαν ανάμεσα στην ενεργητική μορφή συμμετοχής και στην παθητική. Ωστόσο, φαίνεται πως τις περισσότερες απαντήσεις συγκέντρωσε η ενεργητική μορφή συμμετοχής.

Το στοιχείο αυτό έρχεται σε πλήρη ταύτιση με τη βιβλιογραφία σύμφωνα με την οποία η επιτυχής μάθηση προϋποθέτει την ενεργό αλλά και επικοινωνιακή συμμετοχή του κάθε μαθητή. Συγκεκριμένα, η μάθηση στα πλαίσια του σχολείου, χρειάζεται προκειμένου να επιτευχθεί, την προσοχή από την πλευρά των μαθητών, την παρατήρηση, την κατανόηση των πληροφοριών αλλά και την ανάλυσή τους. Αυτά τα στοιχεία αποτελούν γνωστικές δραστηριότητες οι οποίες είναι δυνατές μόνο με την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για το λόγο αυτό, οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί πρέπει να παρέχουν στους μαθητές τους όλες εκείνες τις δυνατότητες ώστε να είναι ενεργοί μέσα στην τάξη και να έχουν όρεξη για τη μελέτη και κατανόηση νέων πληροφοριών (Βοσνιάδου 2002· Elmore, R.F., Peterson, P.L., & McCarthy, S.J., 1996 · Piaget, J. 1978 · Scardamalia, M., & Bereiter, C. 1991).

Ειδικότερα, στην έρευνά μας, ένας μεγάλος αριθμός των εν ενεργεία εκπαιδευτικών υποστήριξε την ενεργητική συμμετοχή η οποία εκδηλώνεται μέσω μιας μορφής συνεργασίας, συζήτησης, αλληλοϋποστήριξης και έκφρασης προσωπικών εμπειριών. Ακολούθησε ένας μικρότερος αριθμός εκπαιδευτικών οι οποίοι υποστήριξαν την παθητική συμμετοχή η οποία εκδηλώνεται με την προσοχή στο μάθημα και την απάντηση σε ερωτήσεις που θέτει ο εκπαιδευτικός, ενώ υπήρξε και ένας πολύ μικρός αριθμός μαθητών οι οποίοι προωθούσαν την επικοινωνία στην τάξη, η οποία ωστόσο είναι μια μορφή ενεργητικής συμμετοχής. Παρατηρούμε ωστόσο πως ακόμη και οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εντάσσονταν στην ίδια κατηγορία, δήλωναν διαφορετικούς τρόπους που τεκμηριώναν την αντίστοιχη κατηγορία. Έτσι βλέπουμε πως οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί οι οποίοι υποστήριξαν την ενεργητική συμμετοχή τη νοηματοδοτούσαν με διαφορετικό τρόπο. Άλλοι υποστήριξαν τη συνεργασία, άλλοι τη συζήτηση, άλλοι τη δημιουργία ερωτήσεων και άλλοι την έκφραση συναισθημάτων.

Αντίστοιχα αυτοί που υποστήριζαν την παθητική τη νοηματοδοτούσαν μέσω της προσοχής και της απάντησης σε ερωτήσεις.

Από την άλλη πλευρά οι υποψήφιοι έδειξαν να τείνουν καθαρά στην ενεργητική συμμετοχή. Τόνισαν μάλιστα την ιδιαίτερη αξία που έχει η έκφραση των προσωπικών εμπειριών των μαθητών κατά τη διαδικασία της μάθησης ενώ παράλληλα έκαναν εμφανή και την επιθυμία τους να πετύχουν αλληλεπίδραση, συνεργασία και επικοινωνία στην τάξη ώστε τα παιδιά να ανταλλάσσουν απόψεις, να προβληματίζονται και τελικά μέσα από αυτές τις διεργασίες να δομούν σταδιακά τη γνώση.

Η μάθηση άλλωστε αποτελεί κυρίως μία δραστηριότητα κοινωνική και η συμμετοχή του παιδιού στην κοινωνική ζωή στα πλαίσια του σχολείου είναι απαραίτητη για να επιτευχθεί η μάθηση (Βοσνιάδου 2002).

Για έναν μεγάλο αριθμό ερευνητών η κοινωνική αλληλεπίδραση στα πλαίσια της τάξης και του σχολείου είναι βασική και ίσως η κυρίαρχη δραστηριότητα μέσω της οποίας πραγματοποιείται η μάθηση. Η ανάπτυξη και καλλιέργεια μιας συνεργατικής ατμόσφαιρας αποτελεί σημαντικό κομμάτι της μάθησης στο περιβάλλον του σχολείου. Η έρευνα έχει δείξει ότι η ανάπτυξη συνεργασίας μπορεί να βελτιώσει σε σημαντικό βαθμό την επίδοση των μαθητών (Βοσνιάδου, 2002). Τέλος, οι ίδιες δραστηριότητες συνεργασίας είναι ενδιαφέρουσες από μόνες τους και ωθούν τους μαθητές να βρίσκονται σε συνεχή ενασχόληση με αυτές (Brown, A.L., Ash, D., Rutherford, M., Nakagawa, K., Gordon, J., & Campione, J.C., 1996 · Collins, A., Brown, J.S., & Newman, S.F., 1989· Rogoff, B 1993· Vygotsky, L.S. 1978).

Αναφορικά με τα κριτήρια τα οποία θέτουν εν ενεργεία και υποψήφιοι εκπαιδευτικοί προκειμένου να εντοπίζουν τη συμμετοχή των παιδιών στην τάξη, οι απόψεις και των

δυο κατηγοριών παρουσιάζουν κι εδώ μια ακόμη μεγάλη σύγκληση. Συγκεκριμένα, τόσο οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί όσο και οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής τόνισαν πως περιμένουν ενεργητική συμμετοχή μέσω της συνεργασίας, της δημιουργίας, της εκφραστικότητας, της κινητοποίησης, του προβληματισμού αλλά και της δημιουργικότητας. Παράλληλα ωστόσο, και οι δυο ομάδες τόνισαν πως ένα άλλο στοιχείο που επιθυμούν να παρατηρούν για να εντοπίζουν και να αξιολογούν τη συμμετοχή των μαθητών είναι και η δημιουργία συναισθημάτων χαράς, ευχαρίστησης, ενθουσιασμού, ικανοποίησης από την πλευρά των μαθητών. Σημαντικό στοιχείο επίσης είναι και η έκφραση της επιθυμίας των μαθητών να συμμετέχουν στις δραστηριότητες που τους θέτει ο εκπαιδευτικός.

Και στο σημείο αυτό αξίζει να σημειώσουμε τις διαφορετικές εκφράσεις των εκπαιδευτικών που ανήκαν στην ίδια κατηγορία. Έτσι παρατηρούμε πως οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί δεν έχουν τα ίδια κριτήρια για τον εντοπισμό της συμμετοχής των μαθητών. Άλλοι βασίζονται στην ύπαρξη συνεργασίας, άλλοι στη δημιουργία, άλλοι στη συζήτηση και στην κινητοποίηση, άλλοι στην έκφραση συναισθημάτων και άλλοι σε συνδυασμό όλων αυτών. Το ίδιο ισχύει και για τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς οι οποίοι αναφέρουν με τη σειρά τους διάφορα κριτήρια. Έτσι, άλλοι κάνουν λόγο για συνεργασία, άλλοι για συμμετοχή, άλλοι για κινητοποίηση και δημιουργικότητα και άλλοι για έκφραση συναισθημάτων.

2^ο Ερευνητικό Ερώτημα:

Οι παράγοντες που συντελούν στην επιτυχία ή μη εφαρμογή της συμμετοχικής μάθησης.

Παρόλο που η συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί ένα ιδιαίτερα σημαντικό παιδαγωγικό στοιχείο και στοιχείο για τον κάθε εκπαιδευτικό, η πλήρης εξασφάλιση και εφαρμογή της δεν είναι πάντα εύκολο εγχείρημα. Υπάρχουν

πάρα πολλοί παράγοντες οι οποίοι μπορούν να την ενισχύσουν και να την εξασφαλίσουν και άλλοι οι οποίοι μπορούν να την καταστείλουν και να δημιουργήσουν πληθώρα προβλημάτων στην εφαρμογή της.

Οι απαντήσεις των δυο κατηγοριών σε αυτό το ερώτημα παρουσίασαν σημαντικές διαφορές. Από την πλευρά τους οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί θεώρησαν ως σημαντικό παράγοντα την ίδια εκπαιδευτική λειτουργία και πράξη. Η σωστή οργάνωση της μεθοδολογίας και όλων των εκπαιδευτικών στρατηγικών, αποτελεί παράγοντα που μπορεί να βοηθήσει σημαντικά στη συμμετοχή των μαθητών. Αντίθετα, η χωροταξική διάταξη, ο ελλιπής χρόνος αλλά και ο μεγάλος αριθμός των παιδιών μπορεί να αποτελέσουν σημαντικό εμπόδιο.

Με βάση τη βιβλιογραφία άλλωστε, οι προδιαγραφές που ορίζει το ReggioEmilia, ένα σχολείο της Ιταλίας που αποτελεί πρότυπο για την εξασφάλιση των αναγκαίων συνθηκών εξασφάλισης της συμμετοχής των μαθητών, ο μέγιστος αριθμός μαθητών τη τάξης πρέπει να είναι 25, υπό την επίβλεψη μάλιστα δύο νηπιαγωγών (Ντολιοπούλου, 2006).

Επίσης, για πολλούς εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα σημαντικός είναι και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός αλλά και ο μαθητής και οι δράσεις τους που επηρεάζουν τη δυνατότητα συμμετοχής. Έτσι σημαντικό ρόλο παίζουν τα κίνητρα που δίνονται στο μαθητή αλλά και τα προσωπικά χαρακτηριστικά του ίδιου του παιδιού όπως είναι το επίπεδό του και η θετική διάθεση που αναπτύσσει. Αντίθετα, αρνητικά αποτελέσματα στην εξασφάλιση της συμμετοχής, μπορεί να έχει η άγνοια από την πλευρά του μαθητή του θέματος που επεξεργάζεται, όπως επίσης και ο ρυθμός μάθησής του.

Τέλος ιδιαίτερη σημασία, δίνεται από τους εκπαιδευτικούς και στην ύπαρξη κλίματος επικοινωνίας και συνεργασίας ως απαραίτητη προϋπόθεση εξασφάλισης της συμμετοχής.

Από την πλευρά τους οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, στην ολότητά τους αναφέρθηκαν σε κάτι εντελώς διαφορετικό από το σύνολο όλων αυτών που παρουσιάστηκαν στις απαντήσεις των υποψηφίων εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, τόνισαν την αξία της πρόκλησης του ενδιαφέροντος των μαθητών ως βασικό παράγοντα για την επιτυχή συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σύμφωνα με την Βοσνιάδου (2002), οι μαθητές μαθαίνουν πιο καλά όταν εμπλέκονται σε δραστηριότητες τις οποίες θεωρούν ιδιαίτερα χρήσιμες για τους ίδιους και την καθημερινή τους ζωή. Δυστυχώς όμως, πολλές από τις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στα πλαίσια του σχολείου δεν έχουν κανένα ενδιαφέρον για τους μαθητές, επειδή δεν μπορούν να καταλάβουν τον λόγο και το σκοπό που τις κάνουν (Brown, J. S. ·Collins, A., & Duguid, P. 1989 ·Heath, S.B. 1983)

Πέρα από την χρήση ενδιαφερόντων θεμάτων με βάση τα βιώματα και τις δυνατότητες των παιδιών, πολλοί υποψήφιοι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στη χρήση κατάλληλων μέσων προκειμένου να γίνει η μάθηση πιο ευχάριστη και ενδιαφέρουσα για τους μαθητές. Μόνο στο σημείο όπου οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στους παράγοντες που κατά τη γνώμη τους οδηγούν σε αποτυχία της επιτυχούς συμμετοχής των μαθητών, παρατηρήθηκε μια σύγκληση με τη γνώμη των εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, όπως ακριβώς και οι εν ενεργεία, αναφέρθηκαν στην έλλειψη κατάλληλου κινήτρου που να προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών και που αποτελεί πιθανότατα τον βασικότερο παράγοντα αποτυχίας.

3^ο Ερευνητικό Ερώτημα:

Οι πρακτικές των εκπαιδευτικών για την ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών

Ο εκπαιδευτικός με τη δράση του παίζει καταλυτικό ρόλο στην ενίσχυση ή όχι της συμμετοχής των μαθητών μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σημαντικό ρόλο σε αυτό παίζουν οι διάφορες πρακτικές που επιλέγει προκειμένου να επιτύχει αυτόν τον σκοπό.

Από την ανάλυση του συνόλου των ερωτηματολογίων αναφορικά με το ερευνητικό αυτό ερώτημα, οι απαντήσεις και των δύο ομάδων συγκλίνουν στο ίδιο ακριβώς στοιχείο, που είναι αυτό της πρόκλησης του ενδιαφέροντος των παιδιών. Ωστόσο, η κάθε ομάδα μας έδωσε ένα εντελώς διαφορετικών σύνολο μεθόδων με το οποίο ο εκπαιδευτικός μπορεί να προκαλέσει το ενδιαφέρον των μαθητών του.

Συγκεκριμένα, από τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, ένας πολύ μεγάλος αριθμός αναφέρεται στην πρόκληση ενδιαφέροντος μέσω μουσικοκινητικών δραστηριοτήτων, πρακτικών δραματοποίησης, προσεγγίσεις βιωματικού χαρακτήρα αλλά και χρήση του εκπαιδευτικού παιχνιδιού.

Το παιχνίδι μπορεί να αξιοποιηθεί σε πολύ μεγάλο βαθμό από τον εκπαιδευτικό, καθώς βοηθά τους μαθητές και τους υποστηρίζει στη διαδικασία ανάπτυξης του σωματικού, κοινωνικού και συναισθηματικού τους τομέα αλλά και στην ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητάς τους (Valsiner 1989) Παράλληλα, αποτελεί για τους μαθητές της προσχολικής ηλικίας ένα σημαντικό κίνητρο αλλά και μέσο με τη χρήση του οποίου μαθαίνουν πιο εύκολα και γρήγορα. Αποτελεί ίσως το σημαντικότερο διδακτικό μέσο και σύμφωνα με την κυρία Αυγητίδου (2001:172) είναι «...μια γεμάτη νόημα διαδικασία κατά την οποία τα παιδιά συνδημιουργούν ενεργητικά τον κόσμο τους με τους συνομηλίκους τους και μαθαίνουν μέσα από τις αλληλεπιδράσεις με τους φίλους». Είναι ένα σημαντικό μέσο ενίσχυσης της ικανότητας των μαθητών ώστε να

εκφράζονται με τρόπο δημιουργικό και τα βοηθάει να σκέφτονται, να αυτοσχεδιάζουν και να πειραματίζονται (Kieff & Casbergue 2000).

Σε παγκόσμιο επίπεδο, οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι το παιχνίδι παρέχει από μόνο του τα απαραίτητα κίνητρα για συμμετοχή και μάθηση. Δεν χρειάζεται να αναγκάσεις ένα παιδί να παίξει. Τα παιδιά παίζουν προκειμένου να απολαύσουν το ίδιο το παιχνίδι και όχι για να ικανοποιήσουν διάφορες ανάγκες τους. Κάθε φορά που παίζουν αποκτούν κάποιου είδους εμπειρία η οποία στη συνέχεια μετατρέπεται σε γνώση (Leeper, Greene & Nisbett 1973).

Με τις κινητικές δραστηριότητες, ως προέκταση του παιχνιδιού, τα παιδιά εξερευνούν διάφορες έννοιες του χώρου, του χρόνου και τους δίνουν ένα ιδιαίτερο νόημα (Τσαπακίδου, 1997).

Η πιο σημαντική περίοδος άλλωστε για την ανάπτυξη όλων εκείνων των βασικών κινητικών δεξιοτήτων, είναι αυτή της προσχολικής αλλά και της πρώτης σχολικής ηλικίας (Gallahue, 1996). Στην περίπτωση που τα παιδιά δεν καταφέρουν να εξελίξουν αυτές τις δεξιότητες στην ηλικία αυτή, υπάρχει αυξημένη πιθανότητα να βιώσουν την αποτυχία σε μεγάλο βαθμό στο μέλλον, κατά την προσπάθειά τους να συμμετάσχουν σε διάφορες κινητικές δραστηριότητες (Gallahue, 1996 ·Poest, Williams, Witt, & Atwood, 1990, όπ. αναφ. στο Τρεύλας & Τσιγγίλης, 2008). Για τον λόγο αυτό θα πρέπει να δίνονται στους μαθητές περισσότερες δυνατότητες εξάσκησης αυτών των δεξιοτήτων κατά την νηπιακή ηλικία (Seefeldt, 1992).

Πολλοί ήταν και οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί που έκαναν λόγο για τη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Στην κοινωνία των πολυμέσων, η χρήση διαφόρων τεχνολογικών εργαλείων όπως είναι ο ηλεκτρονικός υπολογιστής, ο προτζέκτορας, η εικόνα, διεγείρει τα παιδιά και τους προσφέρει μια πρόκληση για συμμετοχή σε αυτό

που τους εντυπωσιάζει. Με αυτό τον τρόπο η μάθηση αποκτά έναν πιο δημιουργικό και ευχάριστο χαρακτήρα (Φατσέα, 2010·Kandroudi et al., 2012).

Από την πλευρά τους οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί έδωσαν ένα διαφορετικό σύνολο τεχνικών πρόκλησης του ενδιαφέροντος των μαθητών για συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι, για τους περισσότερους υποψήφιους εκπαιδευτικούς, η πρόκληση του ενδιαφέροντος μπορεί να επιτευχθεί μέσω της ανάπτυξης διαλόγου με τους μαθητές αλλά και του προβληματισμού. Ωστόσο, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί έδειξαν να συγκλίνουν σε ένα μόνο σημείο με τους εν ενεργεία, καθώς αναφέρθηκαν με τη σειρά τους στη χρήση των μουσικοκινητικών δραστηριοτήτων. Η σύγκλιση αυτή των απόψεων όλων των συμμετεχόντων, φανερώνει την πολύ σημαντική θέση που κατέχουν οι κινητικές δραστηριότητες στη λίστα των καλών πρακτικών για ενίσχυση της μάθησης.

Παρατηρούμε επομένως πως και σε αυτή την περίπτωση, τόσο στους εν ενεργεία όσο και στους υποψηφίους εκπαιδευτικούς, υπήρξε διαφορά στις απαντήσεις όχι μόνο μεταξύ των δυο κατηγοριών αλλά και μεταξύ των ατόμων της ίδιας κατηγορίας πιθανότατα λόγω των διαφορετικών εμπειριών τους από την εκπαιδευτική διαδικασία.

Τελικά συμπεράσματα

Η ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί μια ιδιαίτερα αξιόλογη διαδικασία μέσα από την οποία επιτυγχάνεται ο πυρήνας της σύγχρονης εκπαιδευτικής διαδικασίας που είναι η ενεργητική δράση όλων των παιδιών σε αυτή. Η επιτυχής εφαρμογή της συμμετοχικής εκπαίδευσης είναι συνδυασμός πολλών παραγόντων μεταξύ των οποίων συγκαταλέγονται η εξασφάλιση των

κατάλληλων συνθηκών για πρόκληση ενδιαφέροντος, η συνεργασία, αλληλοβοήθεια μεταξύ των μαθητών, η παροχή κινήτρων κ.α.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας έγινε εμφανής η θετική στάση που διατηρούσαν οι συμμετέχοντες εν ενεργεία και υποψήφιοι εκπαιδευτικοί απέναντι στο θεσμό της συμμετοχικής μάθησης. Όλα αυτά τα στοιχεία, φαίνονται ιδιαίτερα ενθαρρυντικά αναφορικά με το κύριο όραμα της σύγχρονης σχολικής πραγματικότητας που είναι η δημιουργία ενός σχολείου για όλους, όπου η γνώση θα παρέχεται σε όλους ισότιμα, ενώ παράλληλα θα καλλιεργείται η συμμετοχή σε αυτή όλων των μαθητών με τρόπο ισάξιο και δίκαιο.

Επίσης, ένα ακόμη θετικό στοιχείο που προέκυψε από αυτή, είναι το γεγονός ότι οι νέοι που φοιτούν στα Παιδαγωγικά Τμήματα είναι ιδιαίτερα ενημερωμένοι πάνω στην τόσο αξιόλογη αυτή διαδικασία. Παρά όμως τη θετική στάση τόσο των εν ενεργεία όσο και των υποψήφιων εκπαιδευτικών διαπιστώσαμε την αναφορά τους σε χαμηλά επίπεδα συμμετοχής και συγκεκριμένα, την απουσία ενίσχυσης της πρωτοβουλίας και της δράσης των παιδιών, προκειμένου να συνδιαμορφώσουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Το εύρημα αυτό φανερώνει την αναγκαιότητα συστηματικής υποστήριξης τόσο των εν ενεργεία εκπαιδευτικών όσο και των υποψήφιων εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούν να ενισχύσουν υψηλά επίπεδα συμμετοχής των παιδιών και να αναστοχάζονται κριτικά πάνω στις πρακτικές τους και τις παραδοχές που αυτές υπονοούν για μια συμμετοχική εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Atweh, B. and Burton, I. (1995). Students as Researchers: rationale and critique. *British Educational Research Journal*. 21 (5), 561-575.

Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129-147

Avramidis, E., Bailys, P. & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local educational authority. *Educational Psychology*, 20(2), 193–213

Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P. & Antoniou, P. (2008). Attitudes and intentions of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *Journal of Inclusive Education*, 12(2), 201-219.

Brown, A.L., Ash, D., Rutherford, M., Nakagawa, K., Gordon, A. and Campione, J.C. (1996). Distributed expertise in the classroom. In G. Salomon (cd) *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*. New York: Cambridge University Press, 188-229.

Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning, *Educational Researcher*, 18 (1).

Chawla, L. and Heft, H. (2002). Children's competence and the ecology of communities. *Journal of Environmental Psychology*. 22, 201-216.

Cohen, J. and Uphoff, N. (1980), Participation's place in rural development: Seeking clarity through specificity. *World Development*. 8, 213-235.

Cohen, D. & Crabtree, B. (2006). *Qualitative research guidelines project*. Robert Wood Johnson Foundation. Ανακτήθηκε από http://www.qualres.org/Home_Info-3631.html (ημερομηνία προσπέλασης 19 Μαρτίου 2015)

Collins, A., Brown, J.S., & Newman, S.F. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing and mathematics. In L.B. Resnick, (Ed.) *Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*, pp. 453-484. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Cornwall, A. and Brock, K. (2005). *Beyond Buzzwords: 'Poverty Reduction', 'Participation' and 'Empowerment' in Development Policy. Overarching Concerns*. Programme Paper No. 10-November 2005, Geneva: United Nations Research Institute for Social Development.

Cornwall, A. (2008). Unpacking 'Participation' models, meanings and practices. *Community Development Journal*. 43 (3), 269-283.

Covell, K. (2010). School engagement and rights-respecting schools. *Cambridge Journal of Education*. 40 (1), 39-51.s

Council of Europe (2004) Children, participation, projects-how to make it work! Project on "Children, democracy and participation in society." Integrated project "Making democratic institutions work". Report. Strasbourg: Council of Europe.

Creswell, J.W. (2003). *Research Design Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches 2nd Edition*. Thousand Oaks: Sage Publications

Elmore, R.F., Peterson, P.L., & McCarthy, S.J. (1996). *Restructuring in the classroom: Teaching, learning and school organization*. San Francisco: Jossey-Bass.

Davie, R and Galloway, D (Eds) (1996) *Listening to Children in Education*. London: David Fulton.

Fien, J. (1993). *Education for the environment. Critical Curriculum Theorizing an Environmental Education*. Victoria: Deakin University Press.

Francis, M. and Lorenzo, R. (2002). Seven realms of children's Participation: a critical review. *Journal of Environmental Psychology*, 22, 157-169. Ανακτήθηκε από: <http://www.ideallibrary.com> (ημερομηνία προσπέλασης 18 Απριλίου 2014).

Freire, P. (1972) *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin.

Gallahue, D. (1996). *Developmental physical education for today's children*. Dubuque, IA: Brown & Benchmark.

Hammond, H. & Ingalls, L. (2003). Teachers' attitudes toward inclusion: Survey results from elementary school teachers in three South-western rural school districts. *Rural Special Education Quarterly*, 22(2), 24-32.

Hart, R. (1997), Children's Participation: From Tokenism to Citizenship, *Innocent Essays*, 4.

Heath, S.B. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Holden, C. and Clough, N. (Eds) (1998). *Children as Citizens: Education for Participation*. London: Jessica Kingsley.

Jensen, B.B. (1998). Action, health and education. Experiences from the Danish network of health promoting schools. *Research Journal from the Royal Danish School of Educational Studies*. 2, 61-80... Jensen, B.B. (2000). Participation, Commitment and Knowledge as Components of Pupils' Action Competence. In B.B. Jensen, K. Schnack and V. Simovska (Eds). *Critical Environmental and Health Education: Research*

Kandroudi, M., Bratitsis, T. (2012). Exploring the Educational Perspectives of XBOX Kinect Based Video Games. In P. Felicia (ed), *Proceedings of the 6th European Conference on Games Based Learning* (pp. 219-227), 4-5 October 2012, Cork, Ireland.

Kawulich, B. (2004). Data analysis techniques in qualitative research. *Sixth international conference on social methodology: Recent Developments and Applications*.

Ανακτήθηκε από http://conference.fdvinfo.net/rc33/2004/Data/PDF/stream_03-18.pdf
(ημερομηνία προσπέλασης: 18 Νοεμβρίου 2014)

Kesby, M. (2007). Specializing participatory approaches: The contribution of geography to a mature debate. *Environment and Planning A*. 39, 2813-31.

Kieff, J. & Casbergue, R. (2000). *Playful Learning and Teaching: Integrating Play into Preschool and Primary Programs.*

Klassen, R. M., & Lynch, S. L. (2007). Self-efficacy from the perspective of adolescents with LD and their specialist teachers. *Journal of Learning Disabilities, 40*, 494-507.

Konza, D. (2008). Inclusion of students with disabilities in new times: responding to challenge. In Kell, P., Vialle, W., Konza, D. & Vogl, G. (Eds.). *Learning and the learner: exploring learning for new times* (p.p. 39-64). University of Wollolngong.

Ανακτήθηκε από

<http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1036&context=edupapers>

(ημερομηνία προσπέλασης: 19 Αυγούστου 2014)

Kvale, S. (1996) *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing.* Thousn Oaks, California: Sage Publications.

Laessoe, J. (2010). Education for Sustainable Development, Participation and Socio-cultural Change: *Environmental Education Research, 16* (1), 39-57.

Lepper, R., Greene, D. & Nisbett, R. (1973). Undermining Children's Intrinsic Interest with Extrinsic Rewards: A Test of the 'Over justification' Hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology 28*, 129–137.

Mantzoukas, S. (2004). Issues of representation within qualitative inquiry. *Qualitative Health Research, 14*(7), 994–1007.

Marsall, C., Rossman G. (1995) *Designing qualitative research 2nd edition.* Thousand Oaks, California Sage publications 2nd edition

Mogensen, F. and Mayer, M. (Eds) (2005). *ECO-Schools: Trends and Divergences. A comparative Study on ECO-school development processes in 13 countries*. Vienna: Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture, ENSI-SEED.

Piaget, J. (1978). *Success and understanding*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Rahnema, M. (1992). Participation. In W. Sachs (cd), *the Development Dictionary. A Guide to Knowledge as Power*. London: Zed Books.

Reddy, N. & Ratna, K. (2002), *Journey in children's participation*, 2nd edition (revised), Bangalore (India): The Concerned for Working Children.

Ανακτήθηκε από:

[Http.working/Microsoft%20Word%20%20A%20journey%20in%20children's%20participation-revised.pdf](http://working/Microsoft%20Word%20%20A%20journey%20in%20children's%20participation-revised.pdf). (Ημερομηνία προσπέλασης 18 Ιουνίου 2014)

Reid, A. and Nikel, J. (2008). Differentiating and Evaluating Conceptions and Examples of Participation in Environment – Related Learning. In A. Reid, B.b. hart, J. Nikel and V. Ridarick, T., Ringlaben, R. (2013) *Elementary Special Education Teachers' Attitudes Regarding Inclusion*. Lynchburg College Journal of Special Education. Ανακτήθηκε από

<http://www.lynchburg.edu/sites/default/files/documents/GraduateStudies/Journal/teacherattitudes.pdf> (ημερομηνία προσπέλασης: 20 Σεπτεμβρίου 2014)

Rifkin, S.B., Muller, F. and Bachmann, W. (2008). Primary Health Care: On Measuring Participation. *Soc. Sci. Med.* 26 (9), 931-940.

Robottom, I. (1987). Two paradigms of Professional Development in Environmental Education. *The Environmentalist*. 7(4), 291-298.

Rogoff, B. (1993). Children's Participation and Participatory Appropriation in Sociocultural Activity. In R.H. Wozniak & K.W. Fischer (Eds) *Development in context- Acting and Thinking in Specific Environments*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.

Rogoff, B., Mosier, C., Mistry, J. και Göncü, A., (2003). Toddlers' guided participation with their caregivers in cultural activity. In Forman, E., Minick, N., Stone, C. A., (επιμ.), *Contexts for Learning: Sociocultural Dynamics in Children's Development*, (p.p. 230-254). New York: Oxford University Press.

Rudduck J Flutter, J. (2000). Pupil Participation and Pupil Perspective: 'carving a new order of experience'. *Cambridge Journal of Education*. 30(1).

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1991). Higher levels of agency for children in knowledge-building: A challenge for the design of new knowledge media. *Journal of the Learning Science*, 1, 37-68

Schnack, K. (2008). Participation, Education and Democracy: Implication for Environmental Education, Health Education and Education for Sustainable Development. In A. Reid, B.B. Jensen, J. Nikel and V. Simovska (Eds). *Participation and Learning. Perspectives on Education and the Environment. Health and Sustainability*. (p.p. 181-196) Springer.

Seefeldt, C. (1992). *The early childhood curriculum: A review of current research*. 2nd Ed. New York: Teachers College Press.

Simovska (cods). (2005). Participation and Learning. Perspectives on Education and the Environment, Health and Sustainability. Springer, 32-60.

Spencer, C., Woolley, H. and Dunn, J. (2000). Participating in their towns: Children feel ignored. *Streetwise*, 10, 16-18.

Stapp, W.B., Wals, A. and Stankorb, S.L. (1996). *Environmental Education for Empowerment*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt Publishing.

Strauss, A.L. & Gorbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Thousand Oaks Sage.

Strogilos, V. (2012). The cultural understanding of inclusion and its development within centralised system. *International Journal of Inclusive Education*, 16(12), 1241-1258, doi: 10.1080/13603116.2011.557447.

Trainor, A. A. (2005). Self- determination perceptions and behaviors of diverse students with LD during the transition planning process. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 233- 249.

Tresender *Empowering Children and Young People: Promoting Involvement in Decision-Making*, London: Save the Children & Children's Rights Office.

Unianu, E. M. (2012). Teachers' Attitudes towards inclusive education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 33, 900-904.

Vlachou, A. (2006). Role of special/support teachers in Greek primary schools: a counter productive effect of "inclusion" practices. *International Journal of Inclusive Education*, 10(1), 39-58.

Uzzellet, D., Davallon, J., Jensen, B.B., Gottesdiener, H., Fontes, J., Kofoed, J., Unrenholdt, G. and Vognsen, C. (1994). Children as Catalysts of Environmental

Change. Report to DGXII/D-5 Research on Economic and Social Aspects of the Environment (SEER). Brussels: European Commission. Final Report, Contract No. EV5V-CT92-0157.

Valsiner, J. (1989). *Human Development and Culture: The Social Nature of Personality and Its Study*.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Zoniou-Sideri, A. & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 379-394.

Ελληνόγλωσση

Αβραμίδης, Η. & Καλυβά, Ε. (2006) *Μέθοδοι έρευνας στην Ειδική Αγωγή*. Αθήνα: Παπαζήση

Αγγελίδης, Π. (2011). *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Ανάδραση.

Αυγητίδου, Σ., (2001) (επιμ.), *Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*, Αθήνα: Τυπωθήτω: Γιώργος Δαρδανός.

Βοσνιάδου, Σ. (2002). *Πώς μαθαίνουν οι μαθητές*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Γερμανός, Δ. (2006), *Οι τοίχοι της γνώσης. Σχολικός Χώρος και εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg.

Δαφέρμου, Χ. - Κουλούρη, Π. - Μπασαγιάννη, Ε, (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί – Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (2003). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

Hart, R. (2011), *Τα παιδιά συμμετέχουν. Θεωρία και πρακτική της εμπλοκής παιδιών στην ανάπτυξη της κοινότητας και τη φροντίδα του περιβάλλοντος*/ Κ. Ταμουτσέλη (επιμ.)[μετάφραση], Αθήνα: Επίκεντρο [τίτλος πρωτοτύπου: Children's Participation, The theory and Practice of involving young citizens in community development and environmental care].

Κακανά, Δ. (1994). *Θεωρία και μεθοδολογία δραστηριοτήτων στην προσχολική αγωγή*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη

Κιτσαράς, Γ.Δ. (1997). *Προσχολική Παιδαγωγική*. Αθήνα: ε.σ.

Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα. Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Νοσηλευτική*, 46(1), 88-98.

Ντολιοπούλου, Ε. (2006), *Σύγχρονες τάσεις της προσχολικής αγωγής*. Αθήνα: τυπωθήτω Γιώργος Δαρδανός.

Παπαγεωργίου, Γ. (1998). *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Piaget, J. (2009). *Θεωρίες της Γλώσσας, Θεωρίες της Μάθησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Νήσος.

Πυργιωτάκης, Ι. (1999). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Shallcross, T., Robinson, J., Pace, P. and Wals, A. (2009). *Δημιουργώντας βιώσιμα σχολικά περιβάλλοντα*, (επιμ. ελλ. Έκδοσης Κ. Ταμουτσέλη) .Αθήνα: Επίκεντρο. 65-95.

Σούλης, Σ.Γ. (2013). *Παιδαγωγική της ένταξης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Τζανή, Μ. (2005). Σημειώσεις για το μάθημα «Μεθοδολογία έρευνας Κοινωνικών Επιστημών» Ανακτήθηκε από <http://benl.primedu.uoa.gr/database1/method.pdf> (ημερομηνία προσπέλασης 23 Οκτωβρίου 2015)

Τρεύλας, Ε. & Τσιγγίλης, Ν. (2008). Αξιολόγηση της Επίδρασης ενός Προγράμματος Φυσικής Αγωγής στην Παιγνιώδη Συμπεριφορά Παιδιών Προσχολικής ηλικίας: Μια Ποιοτική Προσέγγιση. Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό, τόμος 6 (1), 1 – 13.

Τσαπακίδου, Α. (1997). *Κινητικές Δεξιότητες*. Εκδ. University Studio Press.

Φατσέα, Α. και Αντωνίου, Π. (2010). Καταγραφή της επίδρασης των ψηφιακών διαδραστικών παιχνιδιών στους χρήστες. 2ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας. Βέροια - Νάουσα, 23-25 Απριλίου 2010.

Φράγκος, Χ. (1985). *Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg

Vygotsky, L.S., (1997), *Νους στην κοινωνία*. Μετάφραση : Μπίμπου & Βοσνιάδου, Αθήνα : Gutenberg

Παράρτημα

Α. Το ερωτηματολόγιο

ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΑΡΧΙΚΗΣ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΥΠΟΘΕΣΕΩΝ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ

Όνομα:.....

1. ΤΙ ΕΙΔΟΥΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΕΠΙΔΙΩΚΩ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΜΟΥ;- ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ

.....
.....
.....
.....
.....

2. ΤΙ ΠΑΡΑΤΗΡΩ ΓΙΑ ΝΑ ΠΩ ΟΤΙ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΥΝ;

.....
.....
.....
.....
.....

3. ΠΟΤΕ ΕΙΜΑΙ ΕΥΧΑΡΙΣΤΗΜΕΝΟΣ/Η ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ;

.....
.....
.....
.....
.....

4. ΠΟΙΕΣ ΕΙΝΑΙ ΟΙ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ; ΥΙ ΕΙΝΑΙ ΑΥΤΟ ΠΟΥ ΣΥΝΤΕΛΕΙ ΣΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ; ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΑΥΤΟ ΠΟΥ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΠΟΔΙΖΕΙ; (ΑΙΤΙΑ ΕΞΑΣΦΑΛΙΣΗΣ Ή ΜΗ ΤΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ)

.....
.....
.....
.....
.....

5. ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΥΝ ΟΛΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ; ΠΟΙΟ ΕΙΝΑΙ ΤΟ ΚΥΡΙΟ ΖΗΤΗΜΑ ΠΟΥ ΕΝΤΟΠΙΖΩ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΜΟΥ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ;

.....
.....

.....
.....
.....

6. ΠΟΙΕΣ ΕΙΝΑΙ ΟΙ ΚΥΡΙΟΤΕΡΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗΝ ΕΞΑΣΦΑΛΙΣΗ ΤΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ; ΠΟΥ ΟΦΕΙΛΟΝΤΑΙ; ΑΝ ΔΕΝ ΞΕΡΩ ΠΟΥ ΟΦΕΙΛΟΝΤΑΙ, ΠΩΣ ΘΑ ΜΑΘΑΙΝΑ ΓΙΑ ΤΙΣ ΠΙΘΑΝΕΣ ΑΙΤΙΕΣ ΤΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ; (ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ)

.....
.....
.....
.....
.....

7. ΤΙ ΚΑΝΩ ΓΙΑ ΝΑ ΕΞΑΣΦΑΛΙΣΩ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ;

.....
.....
.....
.....
.....

8. ΘΥΜΑΜΑΙ ΚΑΛΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΠΟΥ ΕΝΙΣΧΥΣΑΝ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΟΛΩΝ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΚΑΙ ΚΑΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΠΟΥ ΔΕΝ ΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΑΝ (ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ).

.....
.....
.....
.....
.....

B. Πίνακες ανάλυσης δεδομένων

A1. Είδος Συμμετοχής

Εκπαιδευτικοί

1^η ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ:

Ενεργητική Συμμετοχή → 36 άτομα

(1,2,4,6,8,10,11,12,14,15,17,19,20,21,22,24,25,26,27,28,29,30,31,32,33,34,35,36,37,38,39,40,41,42,43,44)

Συνεργασία	Συζήτηση	Δημιουργία Ερωτήσεων	Έκφραση Απόψεων και Εμπειριών
(16 άτομα)	(9 άτομα)	(7 άτομα)	(13 άτομα)
(1,6,7,10,14,19,20,21,22,29,30,32,35,37,38,44)	(1,17,24,25,29,30,31,33,41)	(2,6,8,30,33,39,43)	(4,8,15,17,23,25,34,35,36,37,38,41,42)

2^η ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ:

Παθητική Συμμετοχή → 6 άτομα

(5,7,8,9,16,23)

Προσοχή	Απάντηση σε ερωτήσεις
(2 άτομα)	(5 άτομα)
(7,38)	(5,8,9,16,23)

3^η ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ:

Αλληλεπίδραση και Επικοινωνία → 13 άτομα

(1,2,3,10,13,14,18,22,28,30,36,42,43)

Υποψήφιοι Εκπαιδευτικοί

1^η ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ:

Ενεργητική Συμμετοχή → 22 άτομα

(1,2,3,4,6,7,8,9,10,11,12,13,14,16,17,18,19,21,22,23,24,25)

**Έκφραση
Ιδεών,
Απόψεων και
Εμπειριών**

(7 άτομα)

Συμμετοχή σε ομάδες

(12 άτομα)

Προβληματισμός

(4 άτομα)

Συνεργασία

(7 άτομα)

(4,7,11,13,17,22,23)

(8,10,11,12,13,14,17,19,22,23,24,25) (1,4,16,23)

(3,7,10,11,13,17,24)

2^η ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ:

Παθητική Συμμετοχή → 1 άτομο

(5)

**Απαντήσεις σε
ερωτήσεις**

(1 άτομο)

(5)

ΑΠΟΚΛΕΙΟΝΤΑΙ οι φοιτητές 15, 20

A2. Αναμενόμενες ενέργειες συμμετοχής παιδιών.

Εκπαιδευτικοί

1^η ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ:

Ενεργητική Δράση → 39 άτομα

(1,2,3,4,5,6,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,23,24,25,26,28,29,30,31,32,33,34,35,36,37,40,41,42,43,44)

Συνεργασία

(15 άτομα)

Συζήτηση

(10 άτομα)

**Έκφραση Εμπειριών και
Απόψεων**

(7 άτομα)

**Έκφραση Συναισθημάτων –
Διάθεση-Ενδιαφέρον**

(17 άτομα)

(6,8,9,10,11,12,13,15,16,23,24,29,34,36,37)

(5,6,11,12,14,25,26,31,33,

34)

(2,8,10,14,33,40,44)

(1,16,17,18,19,20,21,24,26,28,32,34,35,36,41,42,43)

2^η ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ:

Παθητική Δράση →14 άτομα

(2,5,6,7,8,13,22,23,27, 35,37,38,39,40)

Απάντηση Ερωτήσεων	Σήκωμα του χεριού
(7 άτομα)	(9 άτομα)
(2,5,8,22,27,37,39)	(5,6,7,13,23,35,38,39,40)

Υποψήφιοι Εκπαιδευτικοί

1^η ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ:

Ενεργητική Δράση → 24 άτομα

(2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,24,25)

Συμμετοχή σε Ομάδες	Συνεργασία	Ενδιαφέρον	Επικοινωνία	Έκφραση Ιδεών, Εμπειριών, Απόψεων και Συναισθημάτων
(6 άτομα)	(5 άτομα)	(14 άτομα)	(5 άτομα)	(15 άτομα)
(2,5,12,14,15,19)	(2,11,13,19,24)	(2,3,4,5,7,10,11,12,13, 14,16,17,18,24)	(9,10,11,13,24)	(3,4,6,7,8,11,13,14,15,18,20,21,22,24,25)

2^η ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ:

Παθητική Δράση → 3 άτομα

(1,5,23)

Απάντηση Ερωτήσεων	Σήκωμα του χεριού
(3 άτομα)	(2 άτομα)

(1,5,23)

(5,23)

A3 Κριτήρια αξιολόγησης συμμετοχής των παιδιών

Εκπαιδευτικοί

1^η ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ:

Ενεργητική Συμμετοχή → 42 άτομα

(1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,23,24,25,26,27,28,29,30,31,32,33,34,35,36,38,40,41,42,43,44)

Συνεργασία	Δημιουργία	Συζήτηση	Κινητοποίηση	Θετικά Συναισθήματα (ενδιαφέρον, χαρά, ευχαρίστηση, ικανοποίηση)
(8 άτομα)	(2 άτομα)	(11 άτομα)	(10 άτομα)	(23 άτομα)
(3,7,9,10,18,21, 28,35)	(8,10)	(1,2,10,13,15,23,24,26, 31,32,33)	(3,7,8,9,10,12,19,30,33,41)	(1,4,5,6,10,14,15,16,17,18,20,23,24, 26,27,29,30,34,36,38,40,43,44)

2^η ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ:

Εκπαιδευτική Διαδικασία (Κατάκτηση Στόχων) → 5 άτομα

(17,21,22,38,44)

3^η ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ:

Παθητική Συμμετοχή → 1 άτομο

(37)

Υποψήφιοι Εκπαιδευτικοί

1^η ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ:

Ενεργητική Συμμετοχή → 24 άτομα

(1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,23,24,25)

Συνεργασία (11 άτομα)	Συμμετοχή (14 άτομα)	Κινητοποίηση- Δημιουργικότητα (8 άτομα)	Προβληματισμό (3 άτομα)	Θετικά Συναισθήματα (ενδιαφέρον, χαρά, ευχαρίστηση, ικανοποίηση, προθυμία, ενθουσιασμό) (16 άτομα)
<i>(3,7,9,10,18,21,28,35)</i>	<i>(2,4,6,9,10,11,12,13,14,15,18,19,23,24)</i>	<i>(1,3,11,13,14,15,20,25)</i>	<i>(8,22,24)</i>	<i>(1,4,5,6,7,10,12,14,16,18,19,20,21,22,23,24)</i>

B1. Προϋποθέσεις Συμμετοχής

Εκπαιδευτικοί

1^η ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ:

Εκπαιδευτική Διαδικασία και Πράξη → 26 άτομα

(1,2,3,4,6,7,8,9,10,11,12,13,15,16,17,18,19,21,25,27,30,32,33,36,39,43)

Οργάνωση Μεθοδολογίας	Στρατηγική	Χωροταξία	Χρόνος	Αριθμός Παιδιών
(12 άτομα)	(8 άτομα)	(8 άτομα)	(9 άτομα)	(23 άτομα)
(1,3,4,7,10,19,21,25,27,33,36,39)	(3,9,11,12,15,18,25,30)	(4,6,9,11,13,16,17,25)	(2,8,9,10,11,12,13,16,32)	(1,4,5,6,10,14,15,16,17,18,20,23,24,26,27,29,30,34,36,38,40,43,44)

2^η ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ:

Εκπαιδευτικός →21 άτομα

(2,4,6,9,10,12,15,16,20,21,23,25,26,29,30,31,32,33,34,36,38)

Κίνητρα	Προσδοκίες	Απαιτήσεις	Αντιλήψεις
(18 άτομα)	(4 άτομα)	(3 άτομα)	(1 άτομα)
(2,4,6,10,12,15,16,20,21,23,29,30,31,32,33,34,36,38)	(2,4,16,36)	(9,25,26)	(25)

3^η ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ:

Μαθητής →18 άτομο

(3,4,6,8,11,21,22,23,24,30,32,33,34,37,41,42,43,44)

Ωθηση Συμμετοχής	Άγνοια Θέματος	Ρυθμός Μάθησης-Γνώσεις	Τήρηση Κανόνων
(7 άτομα)	(5 άτομα)	(7 άτομα)	(2 άτομα)
		(11,22,30,37,41,43,44)	(21,24)

(3,4,22,23,32,34,42)

(6,8,22,23,33)

4^η ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ:

Αλληλεπίδραση και Επικοινωνία → 23 άτομα

(1,4,5,6,7,8,9,11,12,13,14,15,16,22,25,28,29,30,33,35,38,40,43)

Διαπροσωπικές Σχέσεις

(15 άτομα)

Κλίμα Αποδοχής

(7 άτομα)

Έκφραση
Συναισθημάτων

(3 άτομα)

Επικοινωνία
Εκπαιδευτικού
Μαθητή

(8 άτομα)

(1,4,5,6,7,8,12,16,22,24,25,28,
29,33,38)

(11,12,13,14,15,35,40)

(35,40,43)

(6,9,11,15,25,30,33,38)

Υποψήφιοι Εκπαιδευτικοί

1^η ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ:

Εκπαιδευτική Διαδικασία → 23 άτομα

(1,2,3,4,5,7,8,9,10,11,12,13,15,16,17,18,19,20,21,22,23,24,25)

Ενδιαφέρον

(22 άτομα)

Χρήση Κατάλληλων
Μέσων

(4 άτομα)

Βιωματικές

Δραστηριότητες

(3 άτομα)

Κίνητρα

(8 άτομα)

(1,2,3,4,5,7,8,9,10,
11,12,13,15,16,17,
18,19,20,21,22,23,
24)

(4,9,18,25)

(3,7,9)

(1,2,5,8,10,11,13,18)

2^η ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ:

Διαπροσωπικές Σχέσεις → 4 άτομα

(20,22,24,25)

**Μαθητής-
Μαθητής**

(4 άτομα)

(20,22,24,25)

Μαθητής-Δάσκαλος

(4 άτομα)

(20,22)

ΑΠΟΚΛΕΙΟΝΤΑΙ οι φοιτητές 6,14

B2. Κεντρικό ζήτημα σε σχέση με τη συμμετοχή των παιδιών.

Εκπαιδευτικοί

1^η ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ:

Αρνητική Συμπεριφορά → 15 άτομα

(5,6,8,9,11,12,14,19,24,29,30,32,33,36,44)

Κοροϊδία

(1 άτομο)

Φασαρία

(6 άτομα)

**Διάσπαση/Ελλειψη
Προσοχής**

(3 άτομα)

Τήρηση Κανόνων

(2 άτομα)

(6)	(8,14,19,32,36,44)	(5,8,9,11,12,14,29,30,32,33,44)	(24,44)
-----	--------------------	---------------------------------	---------

2^η ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ:

Ελλείψεις των Μαθητών →19 άτομα

(2,3,5,6,10,11,12,13,16,19,20,22,25,27,30,31,37,38,39)

Οικογενειακό
Περιβάλλον

(4 άτομα)

Αλλοδαπό Παιδί

(5 άτομα)

**Μαθησιακές
Δυσκολίες**

(5 άτομα)

(2,10,13,27)

(10,19,20,25,37)

(3,5,6,11,12,13,16,22,30,31,38,39)

3^η ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ:

Μαθητές →20 άτομα

(1,5,7,11,13,16,20,21,22,23,24,26,28,29,34,35,38,41,42,43)

Χαρακτηριστικά

(13 άτομα)

Σχέσεις

(6 άτομα)

Συναισθήματα

(5 άτομα)

(1,7,13,16,21,22,23,26,28,34,41,42,43)

(20,21,24,35,38,43)

(5,11,24,29,35)

4^η ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ:

Εκπαιδευτικός →2 άτομα

(15,40)

ΑΠΟΚΛΕΙΟΝΤΑΙ οι εκπαιδευτικοί 4,17,18

Υποψήφιοι Εκπαιδευτικοί

1^η ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ:

Επιλογή Θέματος → 15 άτομα

(4,6,7,9,10,12,13,16,17,18,19,21,22,24,25)

Βιώματα	Δυνατότητες Μαθητών	Κατάλληλα Μέσα και Υλικά
(1 άτομο)	(2 άτομα)	(2 άτομα)
(6)	(6,22)	(7,22)

2^η ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ:

Κατάσταση Μαθητών → 13 άτομα

(1,3,6,8,9,10,11,12,13,14,15,24,25)

Κούραση	Απόσπαση
(5 άτομα)	(10 άτομα)
(1,6,10,24,25)	(3,8,9,10,11,12,13,14,15,24)

ΑΠΟΚΛΕΙΟΝΤΑΙ οι φοιτητές 2,5,20,23

B3. Δυσκολίες Συμμετοχής/Τρόπος Αντίληψης Λόγων

Εκπαιδευτικοί

1^η ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ:

Χαρακτηριστικά παιδιού → 36 άτομα

(1,3,4,5,6,7,10,11,12,13,14,16,17,18,19,20,21,22,23,24,26,28,29,30,31,32,33,34,35,37,38,39,40,41,43,44)

Μαθησιακές Δυσκολίες	Έλλειψη Γνώσεων	Προσωπικότητα Μαθητή	Συμπεριφορά	Γλώσσα
(3 άτομα)	(11 άτομα)	(7 άτομα)	(10 άτομα)	(3 άτομα)

(5,11,12)

(3,6,13,16,17,18,19,22,30,33,43)

(7,10,11,12,21,24,44)

(1,4,11,14,19,20,28,34,38,39)

(3,30,44)

Συναισθήματα

(21 άτομα)

(1,4,5,6,10,11,13,14,17,23,24,26,29,31,32,33,35,37,40,41,43)

2^η ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ:

Εκπαιδευτική Διαδικασία-Εκπαιδευτικός →17 άτομα

(2,6,7,8,9,15,16,20,22,24,25,27,29,35,42,43,44)

**Επιμόρφωση
Εκπαιδευτικών**

(4 άτομα)

**Έλλειψη
Αυτοπεποίθησης**

(5 άτομα)

(2,6,24,29)

(7,20,24,35,44)

Υποψήφιοι Εκπαιδευτικοί

1^η ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ:

Συναισθήματα → 16 άτομα

(1,2,3,5,6,7,8,9,10,11,13,15,16,18,21,24)

**Έλλειψη
Ενδιαφέροντος**

(13 άτομα)

**Έλλειψη
Αυτοπεποίθησης**

(3 άτομα)

(1,3,5,6,7,8,9,10,15,16,18,21,24)

(2,11,13)

2^η ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ:

Προσωπικοί Παράγοντες Μαθητή →14 άτομα

(3,4,8,11,12,13,14,17,18,19,20,22,23,24)

Προσωπικότητα

(4 άτομα)

Συμπεριφορά

(10 άτομα)

**Προσαρμογή στην
Τάξη**

(3 άτομα)

(11,12,13,17)

(3,4,8,18,19,20,22,23)

(14,17,24)

3^η ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ:

Εκπαιδευτικός → 2 άτομα

(21,25)

Μη Παροχή Χρόνου

(2 άτομα)

(21,25)

B4. Δράση Εκπαιδευτικού

Εκπαιδευτικοί

1^η ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ:

Πρόκληση Ενδιαφέροντος → 30 άτομα

(1,2,3,5,6,10,12,13,14,17,18,19,20,22,23,24,25,26,27,30,32,33,34,35,38,39,40,42,43,44)

**Δραστηριότητες με βάση
τα Ενδιαφέροντα**

(13 άτομα)

(1,2,3,5,6,10,12,13,14,17,
18,19,20,22,24,26,27,30,3
2,33,34,38,39,40,43)

**Μουσικοκινητικές
Δραστηριότητες**

(3 άτομα)

(14,23,25)

Ενθάρρυνση

(12 άτομα)

(5,6,10,17,18,19,24,2
6,34,38,42,44)

Κίνητρα

(9 άτομα)

(2,6,25,35,38)

2^η ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ:

Εκπαιδευτική Διαδικασία →25 άτομα

(1,2,3,4,6,11,12,14,15,16,19,21,23,25,29,30,31,33,35,36,38,39,42,43,44)

Νέες Τεχνολογίες

(8 άτομα)

(1,2,11,29,31,35,38,39)

Εποπτικό Υλικό

(9 άτομα)

(4,16,19,25,33,35,38,39,
42)

**Βιωματική
Διδασκαλία**

(3 άτομα)

(12,21,23,35,42)

Συνεργασία

(11 άτομα)

(1,3,12,14,15,16,23,
30,36,43,44)

3^η ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ:

Δημιουργία Θετικού Κλίματος →24 άτομα

(1,3,6,7,9,10,11,12,14,15,16,18,22,23,24,27,28,29,30,35,36,41,43,44)

Σχέσεις

(7 άτομα)

Θετικό Κλίμα Τάξης

(13 άτομα)

(6,10,15,24,28,29,44)

(6,7,9,11,12,14,18,22,24,27,28,35,41)

ΑΠΟΚΛΕΙΕΤΑΙ ο εκπαιδευτικός 37

Υποψήφιοι Εκπαιδευτικοί

1^η ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ:

Πρόκληση Ενδιαφέροντος → 24 άτομα

(1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,23,24)

Δραστηριότητες με βάση τα Ενδιαφέροντα και τις Ικανότητες
(24 άτομα)

Παροχή Κινήτρων
(1 άτομο)

Ανάθεση Ρόλων
(5 άτομα)

Εποπτικά Μέσα
(10 άτομα)

Ενθάρρυνση
(3 άτομα)

(1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,23,24)

(12)

(7,8,12,18,21)

(4,7,8,16,21)

(3,23,24)

2^η ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ:

Μαθητές → 8 άτομα

(2,3,7,12,16,18,20,24)

Σχέσεις
(6 άτομα)

Ανάπτυξη Θετικού Κλίματος
(4 άτομα)

(7,16,20,24)

(12,3,12,16,18,24)

3^η ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ:

Εκπαιδευτικός → 1 άτομο

(25)

Παροχή Χρόνου

(1 άτομο)

(25)

Γ. Πρακτικές Συμμετοχής

Γ1. Καλές Πρακτικές

Εκπαιδευτικοί

1^η ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ:

Διέγερση Ενδιαφέροντος → 40 άτομα

(1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,23,24,25,26,29,30,31,32,33,34,35,37,38,40,41,42,43,44)

**Μουσικοκινητικές
Δραστηριότητες**

Δραματοποίηση
(11 άτομα)

**Βιοματικές
Δραστηριότητες**

**Ομαδοσυνεργατι-
κές**

(9 άτομα)		(7 άτομα)	Δραστηριότητες (12 άτομα)
(4,10,12,13,14,16,17,30,32)	(4,5,8,9,10,11,12,16,26,30,37)	(3,6,10,15,18,19,42)	(4,9,10,11,21,22,23,30,31,37,38,43)
Η/Υ (9 άτομα)	Προτζέκτορας (7 άτομα)	Εικόνα (4 άτομα)	Ζωγραφική (6 άτομα)
(4,5,6,7,26,30,31,33,43)	(5,6,7,16,26,32,43)	(5,6,7,43)	(4,9,14,16,26,32)
Σχέδιο (2 άτομα)	Παραμύθια (3 άτομα)	Πειράματα (3 άτομα)	Εκπαιδευτικό Παιγίδι (5 άτομα)
(10,26)	(4,26,29)	(5,33,37)	(10,14,19,24,26)

ΑΠΟΚΛΕΙΟΝΤΑΙ οι εκπαιδευτικοί 27,28,36,39

Υποψήφιοι Εκπαιδευτικοί

1^η ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ:

Πρόκληση Ενδιαφέροντος → 23 άτομα

(1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,23,24)

Διάλογος (7 άτομα)	Προβληματισμός (5 άτομα)	Τρόπος Παρουσίασης Θέματος (7 άτομα)	Χρήση Τραγουδιών (1 άτομο)
		(5,11,12,13,17,19,21)	(7)
(1,3,4,11,13,14,16)	1,5,6,11,13)		
Παντομίμα (1 άτομο)	Παραμύθια (2 άτομα)	Κινητικές Δραστηριότητες (4 άτομα)	Συνεργατικές (4 άτομα)
		(2,9,10,23)	(4,11,13,17)
(7)	(7,9)		
Βιωματικές (5 άτομα)	Πειράματα (1 άτομο)		
(7,9,15,20,24)	(23)		

ΑΠΟΚΛΕΙΟΝΤΑΙ οι φοιτητές 22,25

Γ2. Κακές Πρακτικές

Εκπαιδευτικοί

Κακές Πρακτικές → 33 άτομα

(1,2,3,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,25,26,30,33,34,35,38,40,41,42,43,44)

Μετωπική Διδασκαλία

(22 άτομα)

Αυταρχισμός

(7 άτομα)

**Ελλιπής
Προετοιμασία**

(4 άτομα)

(1,2,3,7,10,11,12,13,15,16,17,19,25,26,27,30,33,35,40,41,43,44)

(6,14,20,21,27,30,38)

(8,22,35,42)

ΑΠΟΚΛΕΙΟΝΤΑΙ οι εκπαιδευτικοί 4,5,23,24,28,29,31,32,37,39

Υποψήφιοι Εκπαιδευτικοί

1^η ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ:

Παραμέληση Αδύνατων Μαθητών → 7 άτομα

(2,8,10,17,21,22,25)

2^η ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ:

Μη Πρόκληση Ενδιαφέροντος → 15 άτομα

(4,5,6,7,9,11,12,13,14,15,16,18,19,22,23)

Αδιάφορο Θέμα

(5 άτομα)

**Ασαφής Ορισμός
Στόχων**

(4 άτομα)

(5,6,9,18)

(15,16,19,22,23)

ΑΠΟΚΛΕΙΟΝΤΑΙ οι φοιτητές 1,3,20,24